

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

FELIPE RAMON NEVES VIEIRA

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA LATINA PARA BRASILEIROS:
POTENCIALIDADES E PROPOSIÇÕES**

Delmiro Gouveia - AL

2022

FELIPE RAMON NEVES VIEIRA

**METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA LATINA PARA BRASILEIROS:
POTENCIALIDADES E PROPOSIÇÕES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

V657m Vieira, Felipe Ramon Neves

Metodologias ativas no ensino-aprendizagem de língua latina para brasileiros: potencialidades e proposições / Felipe Ramon Neves Vieira. - 2022.

70 f. : il.

Orientação: Cezar Alexandre Neri Santos.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2022.

1. Língua latina. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Latim. 4. Metodologias ativas. 5. Tecnologias digitais. 6. I. Santos, Cezar Alexandre Neri. I. Título.

CDU: 811.124:37.012

Folha de Aprovação

FELIPE RAMON NEVES VIEIRA

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA LATINA PARA BRASILEIROS: POTENCIALIDADES E PROPOSIÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas-Campus do Sertão como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovada em 17 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos – Orientador (UFAL / PPGL-UFS)

Prof.^a Dr.^a Vivian Gregores Carneiro Leão Simões – Examinadora Externa (UFRR)

Prof.^a Dr.^a Lílian Kelly de Almeida Figueiredo Voss – Examinadora Interna (UFAL)

Dedico à minha família que, mesmo nos momentos difíceis, me apoiou neste caminho em busca do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre me socorreu nos momentos difíceis da vida, principalmente nesses “quase 5 anos” anos de curso, me dando forças e muita determinação para concluir essa etapa da minha vida.

À minha família, que sempre esteve ao meu lado me encorajando a vencer esta árdua jornada acadêmica: muito obrigado por toda força e ajuda que me deram. Vocês são o meu alicerce!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos, por aceitar minha proposta de projeto acadêmico, por sua competência e profissionalismo, dedicando seu precioso tempo para me dar atenção e orientações indicando o melhor caminho a percorrer .

Aos demais professores que fizeram parte dessa minha jornada em busca do conhecimento e formação acadêmica.

Aos colegas de turma, àqueles que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos bons e ruins na academia: Juliana Cordeiro, Ana Isabel, Wires Xavier, Mayara Araújo, Evellyn Ferreira, Denise Lacerda, Cida Soares, Júlio, Fabiana Pereira, e aos demais colegas, de turma e de academia, que conheci nessa jornada.

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem de línguas clássicas, em especial de latim, tem se configurado de forma tradicional ao longo dos milênios, com uso de abordagens pedagógicas nas quais o discente mantém uma postura passiva, muitas vezes se opondo à incorporação de métodos e práticas que propiciam ao aluno o protagonismo e a autonomia na construção do saber. Nas últimas décadas, contudo, identificamos reflexões e aplicações com mudanças de paradigmas na busca por métodos inovadores e significativos que têm reverberado nas abordagens que norteiam manuais didáticos e práticas de ensino-aprendizagem. Buscamos, considerando esse cenário, debater o uso de Metodologias Ativas para o ensino-aprendizagem da língua latina por brasileiros, investigando potencialidades de multiletramentos e propondo atividades via Sequências Didáticas. A metodologia utilizada foi de caráter bibliográfico, via pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. Esse trabalho pretende demonstrar que as Metodologias Ativas são métodos eficientes e que as Tecnologias Digitais, em geral, têm potencial para proporcionar a docentes e discentes possibilidades de expressão, de compartilhamento e de pesquisa, que se concretizam no envolvimento reflexivo e participativo do aluno diante do estudo da língua, da literatura e da cultura latinas.

Palavras-chave: Língua Latina. Metodologias Ativas. Ensino-aprendizagem. Didática do latim.

ABSTRACT

Teaching-learning of classical languages, especially Latin, has been characterized as traditional over the millenniums, with the use of pedagogical approaches in which the learner maintains a passive posture, often opposing the incorporation of methods and practices that provide the student with protagonism and autonomy in the construction of knowledge. However, in the last decades, we have identified reflections and applications with paradigm shifts in the search for innovative and meaningful methods that have had an impact on the approaches that guide textbooks and teaching-learning practices. Considering this scenario, we seek to discuss the use of Active Methodologies for the teaching-learning of the Latin language by Brazilians, investigating potentialities of multi-literacies and proposing activities through Didactic Sequences. The methodology used was bibliographic, through exploratory research with a qualitative approach. It was concluded that Active Methodologies are efficient methods and that Digital Technologies, in general, have the potential to provide teachers and students with possibilities of expression, sharing and research, which is materialized in the reflexive and participative involvement of the student in the study of Latin language, literature and culture.

Keywords: Latin Language. Active Methodologies. Teaching-learning. Didactics of Latin.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A OFERTA DA LÍNGUA LATINA NOS ENSINOS BÁSICOS E SUPERIOR DO BRASIL E SEU LUGAR NA CONTEMPORANEIDADE NO CURSO DE LETRAS...14	14
2.1 OFERTA DE LÍNGUA LATINA NO ENSINO BÁSICO.....15	15
2.2 A LÍNGUA LATINA NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E SEU LUGAR NA CONTEMPORANEIDADE NOS CURSO DE LETRAS19	19
3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA LATINA NO ENSINO SUPERIOR: DO MÉTODO TRADICIONAL ÀS METODOLOGIAS ATIVAS22	22
3.1 METODOLOGIAS DE ENSINO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA LATINA NOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL.....22	22
3.2 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....26	26
3.2.1 Contribuição das Metodologias Ativas para o ensino de línguas estrangeiras.....28	28
4 METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA DE LATIM: PROPOSTA PEDAGÓGICA.....32	32
4.1 PROPOSTA: SALA DE AULA INVERTIDA.....33	33
4.1.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DE LÍNGUA LATINA.....37	37
5 O CANAL <i>DIVUS MAGISTER CRAFT</i> E A GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO LATIM.....43	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....56	56
REFERÊNCIAS.....57	57
ANEXOS.....63	63

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem centralizada no aluno, tem ocupado nos últimos tempos um lugar de destaque nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, como também, a forma de ensinar que os professores vêm desenvolvendo há muito tempo que não estimula no discente a curiosidade para aprender, a criticidade e a autonomia. Quiçá para muitos profissionais da área educacional seja mais complicado abandonar o método tradicional de ensino por uma metodologia que não seja centrada no docente e que desperte no estudante a tomada de posição, como também, sua parte na responsabilidade no processo de aprender.

Há muito, pesquisadores da área da educação vêm discutindo sobre qual é a melhor metodologia de ensino para se alcançar resultados de aprendizagem mais satisfatórios, de forma que a busca por este procedimento acabou resultando na procura por um método mais apropriado. É importante lembrar que ainda a individualidade do estudante não era levada em consideração e seu conhecimento prévio era completamente ignorado pelo docente.

Dentro deste cenário, a única voz ouvida, a opinião e quem era detentor da razão era o professor, sem contar na relação entre docente e discente, que ocorria em um ambiente rigoroso, severo e sem afetividade. Mas, com o decorrer dos anos, muitos pesquisadores do campo educacional de forma geral, tanto do ensino básico quanto do superior de áreas específicas do conhecimento, passaram a fazer uso de outras metodologias em sala de aula, entre estas, as metodologias ativas com o intuito de tornar os alunos aptos para agir por conta própria e ter a capacidade de resolver problemas teóricos e práticos em um determinado campo do conhecimento.

O ensino-aprendizagem de línguas clássicas sempre esteve associado aos espectros mais tradicionais do quadro de metodologias pedagógicas, questão que está longe de ser exclusiva do sistema educacional brasileiro. Nas últimas décadas, contudo, identificamos reflexões e aplicações com mudanças de paradigmas na busca por métodos inovadores e significativos que têm reverberado nas abordagens que norteiam manuais didáticos e práticas de ensino-aprendizagem. Nosso foco, neste trabalho está relacionado às novas práticas de ensino-aprendizagem, considerando como possível e viável a incorporação das chamadas Metodologias ativas, doravante, no contexto do estudo do latim nos cursos de licenciatura em Letras no Brasil.

É válido salientar que dentre os principais objetivos da disciplina de língua latina está o de se constituir uma melhor compreensão da língua portuguesa. Dessa forma, pesquisar

sobre um determinado objeto possibilita a construção de novas perspectivas, conhecer os métodos e técnicas aplicadas no ensino do Latim no curso de licenciatura de letras moderna.

Por esta razão, a presente pesquisa tornou-se relevante porque propõe discussões que contribuem para as comunidades acadêmica, educacional e social ao abrir horizontes para novos métodos e técnicas de ensinar línguas clássicas, refletindo sobre o ensino de latim na atualidade. Nesta pesquisa, as MA foram escolhidas por oportunizar a revelação de um novo posicionamento metodológico ao ensino do Latim:

A prática desse tipo de ensino diferencia-se um pouco das já existentes, pois insere o estudante como centro no processo de aprendizagem, colocando o aprendiz como o sujeito ativo. “É um processo amplo e possui como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado” (MAMEDE; MAMEDE, 2015, p 147).

Esta abordagem de ensino apresenta diferentes formas de ensinar, norteando um possível caminho para o docente alcançar seus objetivos no ensino de latim na universidade e partindo da concepção de que a educação mediadora e ativa pode ser um forte suporte para a formação do estudante em línguas clássicas.

Tendo em vista que os objetivos do ensino do Latim nas universidades são diversos, entre estes estão: os objetivos humanísticos que se referem a arte de formar a alma humana pela cultura do espírito; os de aplicação são voltados para preparação do aluno para a leitura e compreensão dos textos que lhes são apresentados; os objetivos de formação literária que propiciam a análise das qualidades literárias dos autores latinos lidos no original e o seu aplicação na formação do estilo do discente; objetivos de caráter disciplinar: a estrutura da língua latina força o aluno, desde o início, a fazer uso do raciocínio de forma muito acentuada, tendo em vista que promove “o desenvolvimento da inteligência – atenção dirigida, agudeza e procedimento ordenado; os objetivos de natureza histórico e social visa o estabelecimento da correlação entre o texto latino, objeto de apreciação, e a vida do século atual, haja vista que vez “somos os próprios latinos com as pequenas modificações nos hábitos e costumes, impostas pela evolução dos séculos (NOBREGA, 1962 *apud* MIOTTI, 2006, p. 10, 11).

Diante disso, surgiu o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições das metodologias ativas para o ensino de língua latina no curso de licenciatura em letras no Brasil? Assim, o objetivo desse trabalho foi investigar as contribuições das metodologias ativas para o ensino de língua latina no curso de licenciatura em letras.

Os objetivos específicos propostos foram: i) compreender o percurso do ensino de língua latina nas universidades públicas do Brasil no século XX e seu lugar na

contemporaneidade no curso de letras; ii) descrever as principais metodologias de ensino de Línguas Estrangeiras aplicadas ao ensino de língua latina no ensino superior nas universidades públicas do Brasil do século XX e XXI; iii) analisar as contribuições das metodologias ativas para o ensino de línguas estrangeiras, em especial para o ensino de língua latina no curso de letras; iv) propor atividades baseadas nas metodologias ativas para o ensino de língua latina (Sala de aula invertida), e v) apresentar o Canal *Divus Magister Craft* como proposta de MA para o ensino do Latim.

Todas as ciências são caracterizadas precisamente pelo uso de métodos científicos, que se constituem como um “conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permitem alcançar o objetivo” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 15). Assim, o tipo de pesquisa empregada será bibliográfica, exploratória com abordagem qualitativa. Para a realização da pesquisa, foram usados livros e artigos especializados relacionados à temática, além de documentos e legislação oficiais, entre outros. As palavras-chaves utilizadas foram: Latim, universidade pública, método de ensino e metodologias ativas.

A pesquisa bibliográfica é determinada por um estudo sistematizado, no qual há necessidade de recorrer às publicações de autores que escreveram sobre a temática. Conforme Marconi e Lakatos (2010) são utilizadas fontes secundárias com o objetivo de pôr o pesquisador em contato direto com tudo o que foi gravado, ou escrito sobre determinado tema. Já a pesquisa exploratória atribui um conhecimento acerca de determinado problema. As pesquisas exploratórias realizam-se, de modo geral, mediante revisões de literatura, por estudos de casos ou por entrevistas (CASARIN; CASARIN, 2012, p. 40-41). No caso desta pesquisa, valemo-nos dos dois primeiros expedientes. A abordagem é de cunho qualitativo e de modo descritivo-discursivo, cujas conclusões resultam das propriedades descritas discursivamente (RAUEN, 2015).

A análise dos dados se baseou na análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e estruturado da seguinte forma: a seção 2 deste trabalho traz considerações sócio-históricas referentes à oferta da língua latina no ensino básico e superior e como vem sendo ocupado esse espaço nos cursos de Letras atualmente no Brasil. A seção 3 aborda os processos de ensino e de aprendizagem de língua latina no ensino superior, destacando práticas pedagógicas tanto tradicionais quanto inovadoras, a exemplo das Metodologias Ativas. A seção 4 apresenta uma proposta autoral de Metodologia Ativa para o ensino do latim baseada na prática de *Sala de Aula Invertida*: a sequência didática propõe o ensino-aprendizagem do conteúdo *Casos latinos*, tomando por base exercícios retirados, dentre outros, dos materiais didáticos *Latine*

Loqui, da Profa. Dra. Leni Ribeiro Leite (instituição, ano de publicação); e *Latinitas – Volume I*, do Prof. Dr. José Amarante (instituição, ano de publicação). Como segunda contribuição, apresentamos uma proposta de ensino multimídia através de *Gamificação*, tomando o Canal do *Youtube Divus Magister Craft* como instrumento para a construção do conhecimento contextualizado da gramática, da literatura e da cultura latinas. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 A OFERTA DE LÍNGUA LATINA NOS ENSINOS BÁSICO E SUPERIOR DO BRASIL E SEU LUGAR NA CONTEMPORANEIDADE NO CURSO DE LETRAS

Historicamente, as metodologias de ensinamentos que tomam o latim como língua estrangeira têm sido alvo de justa crítica. O desenvolvimento da presente seção visa descrever, por meio de uma contextualização histórica, a oferta do latim no ensino formal no Brasil, com seus “altos e baixos” no sistema educacional – no ensino básico, até meados do século XX, e no ensino superior, até os tempos atuais. Espera-se destacar, ao fim, que o latim vem gradativamente perdendo espaço como língua escolar, ao ter sua relevância questionada quando do desenvolvimento de um novo modelo sócio-educacional, o que promoveu sua exclusão do currículo do ensino básico ao longo do século XX, bem como a diminuição de carga horária ou mesmo retirada nos currículos dos cursos de Letras

Não se busca exaltar de forma vazia e lamentosa um passado de glória; é exatamente o contrário: desmistificar o imaginário que cerca a língua latina, tornando-a compreensível e acessível de maneira que o discente, à medida que se aproprie desse repertório textual, possa ter a compreensão da herança cultural da Antiguidade (SOUZA; ZANIRATO, 2016; LEITE; SANTANA, 2018).

Isso é importante porque o latim encontra-se presente em inúmeros aspectos da cultura do ocidente e com níveis distintos de influência, essa língua é responsável por um relevante impacto social não somente na História do Brasil, mas, em todo o Mundo. É perceptível sua forte influência nos diferentes aspectos da vida diária. O latim influenciou a formação e o progresso do mundo ocidental em toda a sua totalidade. Destarte, cabe enfrentar as crenças associadas ao latim e ao seu ensino, inclusive no espaço universitário, tema para outros estudos. Deve ser combatida a ideia dos discentes que iniciam a aprendizagem da língua latina de que se trata de uma língua morta e desinteressante. O docente deve motivar o aluno a perceber que o Latim é usado, atualmente, de maneira reiterada, renovada, no cotidiano atual em diversas áreas. É necessário gerar entusiasmo e simpatia, fazer uso de novas metodologias para privilegiar o ensino/aprendizagem desse idioma, para que os discentes não encontrem muita diferença entre as aulas de línguas modernas com as de Latim. Espera-se que novas abordagens colaborem, de modo efetivo, para que o Latim reconquiste minimamente seu espaço nos cursos de Letras.

2.1 OFERTA DA LÍNGUA LATINA NO ENSINO BÁSICO

Desde a expansão do Império Romano, o latim tem se configurado língua fundamental para o desenvolvimento sociocultural no “mundo eurocêntrico”. Entretanto, em meio a importantes revoluções geopolíticas e econômicas, como o mercantilismo, por exemplo, e culturais, com o desenvolvimento artístico-científico, essa língua clássica perdeu sua posição de língua franca para línguas modernas, como o inglês, o espanhol, o alemão e o francês, considerando apenas as línguas europeias de abrangência internacional. Assim, o latim vai perdendo espaço nos currículos, inclusive tendo sua relevância questionada em relação ao desenvolvimento do modelo socioeducacional – retirado das grades do ensino básico brasileiro em meados do século XX e com drástica diminuição de carga horária ou mesmo exclusão da obrigatoriedade no ensino superior, especialmente no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Para Maciel e Shignov Neto (2008), o processo histórico do ensino de latim no Brasil tem seu marco inicial já com o estabelecimento das primeiras instituições escolares e ações educacionais realizadas pelos colonizadores, de forma mais precisa, com o advento da expedição de Tomé de Souza, que trouxe padres da Companhia de Jesus no ano de 1549, demarcando, dessa forma, os primeiros passos da educação brasileira. Sabe-se que, no período colonial, três línguas coexistiam: o português, a língua geral e o latim. A primeira foi trazida pelos colonizadores; a segunda abrangia línguas indígenas, em especial as do tronco tupi; e a terceira, o latim, era o alicerce do ensino ofertado pelos jesuítas, representando a primeira manifestação da educação brasileira. Nesse período, o ensino formal de latim se justificou por uma perspectiva catequética (PAIVA, 2015).

Assim, por longo período, exerceu papel fundamental no processo de comunicação, resguardando-se as proporções específicas da época e os meios de propagação, de tal modo que aprender o latim era possibilitar à pessoa a entrada em um cenário cultural que passou a ser o trampolim de acesso a conhecimentos científicos e filosóficos desenvolvidos no Ocidente (SOUSA et al., 2019).

De acordo com Leite e Castro (2014), os jesuítas mantiveram em funcionamento o sistema educacional brasileiro por pouco mais de dois séculos (XVI a XVIII), tendo criado as primeiras escolas brasileiras organizadas com um sistema educacional rígido, idealizado e normatizado pelo documento denominado de *Ratio Studiorum*. Este processo proporcionou aos jesuítas importantes poderes que, ao longo do tempo, passaram a ser vistos como uma possível ameaça à soberania de inúmeras nações e até mesmo à Igreja. Desse modo, no Brasil,

assim como aconteceu em Portugal, os jesuítas foram expulsos e o seu sistema educacional foi extinto em 1759, pelo ministro da fazenda do rei D. José I (Marquês de Pombal).

A partir de 1808, o Príncipe Regente estabeleceu diversos órgãos, como a Biblioteca Nacional e escolas de cirurgia, artes plásticas, engenharia e arquitetura. Destacando que “ao longo desse período, havia a supremacia do Latim e do Grego na educação escolarizada, direcionada aos filhos-família” (HOUAISS, 1985 apud BRAGA, 2005, p. 25).

De acordo com Santos Sobrinho (2013), o ensino do latim no Brasil teve como período determinante o século XX, em função de sua competitividade relacionada ao currículo com outras línguas, tais como o francês, seguido do inglês e do alemão, disciplinas optativas, tendo, no decorrer das décadas, sob o incremento de leis, a alternância do seu uso, encerrando esse século com a sua exclusão do currículo da educação básica. Além disto, Tuffani (2006) destaca a relevância do século XX para o ensino do latim no Brasil, com a introdução de faculdades de Filosofia no país, assim como o novo modelo do curso secundário e um maior consumo de livros e de ideias. Sobre este período, já com a república proclamada, Souza (2009) explica que inúmeras necessidades emergiram deste momento importante da história do Brasil: o Estado passou a ofertar a educação pública para uma maior parcela da população, o que demandou uma maior quantidade de escolas e professores que resultaram, também, numa discussão mais ampla sobre os elementos culturais essenciais para compor o currículo da educação secundária.

Educadores e intelectuais tinham como foco principal a ideia genuína de um currículo humanista, divergindo com a educação científica que estava sendo potencialmente valorizada. Souza (2009) explica que o início do século XX, com o advento da República, por aproximadamente quarentas anos, os educadores da área de Humanas, assim como sacerdotes católicos lutaram para que fosse mantido nos currículos do ensino secundário um espaço reservado às Humanidades, em especial, os estudos clássicos do latim e do grego.

Sobre este contexto, em 1911, por meio do decreto nº. 8.660, estabeleceu-se o regulamento do ensino básico, aprovando o regulamento do Colégio Pedro II, o latim e o grego, decorrente da legislação do século XIX, surgem como línguas clássicas, e as línguas modernas, especialmente o francês, passa a ser considerada a língua estrangeira obrigatória e o inglês e alemão como opcionais a serem estudadas. Assim, o latim, conforme a legislação supracitada, passa a ser ofertado nos dois últimos anos com carga horária semanal de cinco horas. Em um decreto posterior, nº 11.530/1915, o latim passa a ser ensinado nos 3 anos iniciais, mas sem carga horária semanal determinada (SANTOS SOBRINHO, 2013).

Para Braga (2005), a reforma implantada pelo ministro Carlos Maximiliano, por meio do decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, indicou uma decaída da formação clássica com a retirada do grego do currículo no ensino secundário, tendo encontrado resistência nos anos seguintes, com um novo “suspiro” dos estudos clássicos concomitante ao período marcado pela Primeira Guerra Mundial. A segunda metade da década de 1920 e a primeira metade da década de 1930 possuem duas legislações impactantes e contraditórias. A primeira, influenciada pela lei intitulada de Rocha Vaz, decreto nº 16.782/1925, que vigorou até um determinado período dos anos 30 e a segunda, a Lei Francisco Campos, decreto nº 19.890/1931, que resultou em uma perda para os latinistas. No ano de 1925, a Faculdade de Filosofia de São Paulo foi a pioneira a ofertar o curso de Letras no Brasil, o de Filologia Clássica (latim e grego). Com a progressiva estabilidade do ensino nas universidades do Brasil, deu-se o crescimento dos estudos latinos com a ampliação de publicações de artigos e traduções de livros didáticos (TUFFANI, 2000/2001).

No que concerne ao ensino secundário, a lei de Rocha Vaz de 1925 determinou “cinco anos do secundário, com quatro de Latim da segunda à quinta série, mantendo o curso de um sexto ano para os aspirantes ao grau de Bacharel em Ciências e Letras, cabendo a escola média a concessão do título de amparo legal” (FARIA, 1959 apud TUFFANI, 2000/2001, p. 396). Já na década de 1930, os decretos nº 19.890/1931 e nº 21.241/1932 consolidaram as disposições acerca do ensino secundário (GONÇALVES; PIMENTA, 1992 apud BRAGA, 2005). A Lei conhecida como Francisco Campos reservou ao ensino fundamental, apenas dois anos de ensino do latim e no seriado complementar, com dois anos, tornou-se obrigatório somente para alunos que concorreriam a institutos superiores específicos, tais como da área de direito, medicina, farmácia e odontologia, engenharia ou arquitetura e faculdade de educação, ciências e Letras, sendo que, para este último curso, o artigo 8º da supracitada legislação deixa tal determinação sobre o regulamento da instituição responsável pelo curso, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (SANTOS SOBRINHO, 2013).

Assim, com a promulgação da supracitada lei, o latim sofreu redução ao ter sua carga horária reduzida de 4 anos para apenas dois anos de obrigatoriedade nesta nova legislação. Em contrapartida, línguas estrangeiras modernas, como o francês, dispararam, passando a ser obrigatórias nos quatro anos do seriado fundamental, em conjunto com o inglês que passa a ter 3 anos obrigatórios e o alemão (optativa), por dois anos no seriado fundamental (SANTOS SOBRINHO, 2013).

Segundo Souza (2009), a lei orgânica conhecida como a “Reforma de Capanema” colocou os estudos clássicos em uma posição de destaque no currículo, de modo que o ensino

do latim se estendia a todas as séries do ensino ginásial; as ciências ficaram restritas as duas séries finais do presente ciclo, tornando-se o período derradeiro do fortalecimento e valorização da cultura geral da língua latina na educação dos jovens como elemento central de sua formação. No que diz respeito ao ensino dos clássicos, devia “[...] formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (CHAGAS, 1957 apud BRAGA, 2005, p. 32).

A Lei Capanema equiparou os anos de ensino do latim no curso secundário de cinco para sete anos, como já havia ocorrido por determinação da legislação de 1891 (FERNANDES, 2010). O entrave de então dizia respeito à escassez de professores habilitados para o ensino de língua latina. Isso resultou em uma decisão ministerial que permitiu que também professores formados em Letras Neolatinas e Anglo-germânicas pudessem lecionar latim, muitas vezes sem conhecimento suficiente, o que impactou negativamente na qualidade do ensino (TUFFANI, 2006). Neste contexto, portanto, especialmente na década de 1950, se configurou um período de transição, com novas e antigas falas a respeito do uso e da relevância do latim como disciplina. A LDB de 1961 acaba por retirar a obrigação de ofertá-la no ensino básico.

Tuffani (2001) destaca que a sobrevida dos estudos latinos relacionados às décadas de 1940 a 1970 não pode ser atribuída à promulgação da Lei de Capanema, com exceção da grande quantidade de livros didáticos produzidos neste interim, mas deve ser atribuída, especialmente, à maturidade adquirida no decorrer das primeiras décadas do século XX. Já na segunda metade do século passado, depois que surgiram os dispositivos legais provenientes da 1ª LDB, resultou com a eliminação do latim dos currículos da educação básica no Brasil. Durante toda a década de 1960, o latim seguia em passos titubeantes, até que houvesse a definição das matérias curriculares obrigatórias. Materiais didáticos foram reeditados, surgiram novos materiais, porém, em número reduzido. A partir da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e de seus dispositivos legais (nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971), o cenário do latim no Brasil entrou em crise, de fato, na educação básica brasileira.

Isso se deu como parte de discussões pedagógicas da época, cujos defensores da renovação educacional contribuíram para o descrédito do currículo humanista, ao defender a ideia de modificar os currículos para adaptar a escola ao novo perfil dos alunos. Esses entendiam-na como uma via para o mercado de trabalho, que atendesse à sociedade moderna, o que significava defender o aumento dos estudos científicos na educação secundária, mudanças no número de aulas destinadas aos estudos clássicos e a divisão do curso em dois

ciclos, impondo aos professores das humanidades uma grande derrota que resultou na retirada dos estudos clássicos dos currículos, latim e grego, como matérias obrigatórias na LDB de 1961 (SOUZA, 2009).

2.2 A LÍNGUA LATINA NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL E SEU LUGAR NA CONTEMPORANEIDADE NOS CURSO DE LETRAS

A oferta da disciplina de Latim atualmente se concentra nos cursos de Letras de instituições públicas e em algumas privadas, sendo esse curso o maior responsável por estudos na área de língua e literatura clássica, com ênfase no latim. A existência da obrigatoriedade dessa disciplina se deu quando ainda existiam currículos mínimos para cursos de educação superior, na década de 1960, inserida quer como parte da dimensão dos saberes específicos, quer como cadeira integrante da dimensão de saberes instrumentais (OLIVEIRA, 2018).

De acordo com Carpani (2010), o sistema de currículos mínimos se estendeu de 1962 até 1996, quando a LDB de 1996 passou a adotar o sistema de Diretrizes Curriculares Nacionais. A LDB nº. 9394/1996 estabeleceu o exercício da autonomia universitária, sendo então responsabilidade de cada universidade o esboço de seus programas e cursos. O latim foi perdendo seu espaço no campo de ensino privado, ficando resguardado às instituições públicas, sobretudo, as federais (SANTOS-SOBRINHO, 2013). Em suma, ao facultar o latim no ensino superior, resultou-se numa menor oferta do ensino dessa disciplina nos anos 1990 e 2000.

De acordo com Silva (2006), os cursos superiores passaram, a partir da abolição dos currículos mínimos, ter suas diretrizes curriculares específicas desenvolvidas e aprovadas pelo MEC e pelo Congresso Nacional de Educação (CNE), com o intuito de assegurar o princípio de flexibilização como meio de quebrar a rigidez do sistema de currículo mínimo. Entretanto, atualmente, esses currículos ainda possuem certa influência nos projetos pedagógicos, de modo que ainda é difícil conceber uma grade curricular que não seja fundamentada em disciplinas.

A então baixa demanda aliada aos reflexos do duelo entre pragmatismo e humanismo nos currículos implicou no desaparecimento do latim e dos estudos clássicos das grades curriculares no ensino básico e uma diminuição de carga horária de disciplinas dessa natureza no ensino superior (LEITE; CASTRO, 2014). Devido a isso, o latim, o grego e disciplinas da área de Letras Clássicas passaram a ser considerados optativas, ficando o latim restrito às

Licenciaturas e às graduações em Letras e das graduações específicas em Latim. Sobreviveu, especialmente nos cursos de Letras, sob a forma de ensino da língua latina.

Nos anos de 1980 e 1990 chegamos a identificar uma retomada do interesse pelos Estudos Clássicos no Brasil, apesar dos sucessivos cortes sofridos na área nos currículos das Humanidades. A área tem se reformulado, especialmente por influência de teorias e de métodos da literatura e da linguagem, que têm refletido positivamente na esfera dos Estudos Clássicos. Por outro lado, a redução em questão também foi motivada pelas correntes linguísticas terem ocupado espaços nos currículos, fazendo com que o Latim passasse a ser oferecido em, no máximo, dois semestres, carga horária insuficiente para a aprendizagem do latim, conforme Luna Neto (2008).

No século XXI, temos identificado uma ambiguidade: de um lado, um crescente interesse pela língua latina, tanto em contextos formais quanto informais de ensino; de outro, uma diminuição da oferta nos ambientes universitários. Como constatação do primeiro caso, Lászar-Alarcón e Silva (2018) afirmam que, entre 2012 e 2018, na USP, houve um acréscimo de 154% no número de discentes que se matricularam em Latim; na UNICAMP, em 70%; e na UNESP, 118%, com dados dessa tendência confirmados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Essa procura pode ter acontecido devido a uma renovação da metodologia, que passou a ensinar essa língua associada a textos dos escritores latinos, como também a cultura do mundo antigo. Novas abordagens dadas ao Latim, com a aplicação de metodologias menos convencionais, vêm auxiliando nesse crescimento, mesmo com a desobrigação de sua oferta nos cursos de Letras pelo MEC.

Pitol (2005) afirma que o crescimento do interesse em estudar o Latim não ocorre somente no estado de São Paulo, o que é confirmado pelos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), que assinalam que existem mais discentes estudando latim em grande parte das instituições universitárias que disponibilizam a disciplina. Porém, obstáculos podem ser observados nesse contexto: há escassez de professores capacitados para ministração de aulas de línguas clássicas, sobretudo, do latim, de modo que é necessário a abertura de cursos superiores voltados para a formação docente do latim (HECK, 2013).

Souza et al. (2019) inferem que entender como se deu o desenvolvimento da prática docente no Brasil auxilia na compreensão da conjuntura da educação e dos Estudos Clássicos no século XX, pois a atividade docente foi exercida por muito tempo (e ainda continua sendo em alguns locais do país) de forma não-especializada, grande parte por educadores religiosos. Contudo, de acordo com Dados da Associação Brasileira de Professores de Latim, a ABPL,

(2021), 5% dos docentes de Latim estão nas universidades privadas e 95% nas universidades públicas. Destes 50% possuem mestrado e doutorado na área de estudos clássicos.

É importante destacar que a tentativa de profissionalização da docência se concretizou apenas em algumas localidades do território nacional. Cooperou para essa realidade, além das dificuldades de formação profissional de naturezas diversas e as diferenças socioeconômicas entre as regiões do país (SOUZA et al., 2019). Por exemplo, pessoas que se dedicaram ao ensino (e que ainda trabalham em algumas localidades e algumas áreas de atuação) possuíam competências e habilidades em conhecimentos específicos, entretanto sem o conhecimento didático-pedagógico; ou seja, não eram docentes profissionais, conseqüentemente, traziam impactos sobre o ensino, sobre a figura do educador e sobre o papel da escola e dos cursos de formação de professores (MELO, 2013).

Em relação ao Latim ou Letras Clássicas, dados da ABPL (2021) sugerem que devido às dificuldades pela escassez programas específicos na área de Latim em uma expressiva parte das universidades, existe ainda um contingente de mestrandos e doutorandos em migração, da mesma forma como ocorria com os doutorandos de qualquer curso de Letras de décadas anteriores, que ou se afastavam para outros centros que ofertavam doutorados ou tardaram a realização de doutorado aguardando a instalação desses cursos em suas instituições, tendo em vista que no Brasil o Programa de pós-graduação em Letras Clássicas são oferecidas somente na USP e na UFRJ.

3 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA LATINA NO ENSINO SUPERIOR: DO MÉTODO TRADICIONAL ÀS METODOLOGIAS ATIVAS

O latim já foi considerado enquanto instrumento de prestígio e recurso de decoro, eficiente na produção de discursos dos intelectuais, de grande valor para a formação do sujeito e capaz de edificar alicerces sólidos para a construção do conhecimento e do espírito humanístico (AMARANTE, 2013; VEIGA; SIMÕES, 2021).

A construção desta seção busca trazer, de forma sintetizada, metodologias adotadas no ensino e na aprendizagem da língua latina nos cursos de Letras no sistema de ensino superior brasileiro, tendo como base as importantes mudanças ocorridas em função das alterações das leis e posturas assumidas no contexto educacional referente a esta língua. Tem-se em mente o predomínio de metodologias tradicionais, que fundamentaram a produção de livros e a persistência de um conservadorismo que se manteve forte até os anos finais do século XX, quando as línguas estrangeiras, sob a influência da linguística e de novas concepções metodológicas, com a expansão das metodologias ativas – passaram a inspirar educadores das línguas clássicas a ressignificarem seu processo e, sobretudo, a buscar meios de superar o desinteresse dos alunos e, conseqüentemente, o baixo rendimento destes no ensino superior.

3.1 METODOLOGIAS DE ENSINO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA LATINA NOS CURSOS DE LETRAS NO BRASIL

De forma sintetizada, discutimos metodologias de ensino superior brasileiro como um todo e para o ensino-aprendizagem de língua latina, em específico. De acordo com Heck (2013, p. 22), “um docente competente e uma boa metodologia de ensino são fundamentais para que os objetivos da disciplina de latim e das diferentes línguas estrangeiras sejam alcançados”. O conceito de método determina uma reflexão acerca do decurso e o estabelecimento de uma determinada forma de procedimento e possivelmente a sua apresentação simbólica como construção técnica ou linguística. Considerando essa premissa, o método é um modelo de um procedimento refletido (HECK, 2013).

No ensino de latim ofertado pelos jesuítas no Brasil colonial até o século XVIII, havia um sistema educacional rígido, idealizado e normatizado pelo documento *Ratio Studiorum*. O aprendizado da língua latina por tal método se dava a partir dela mesma, o hoje chamado Método Direto, visto que o latim tinha status de *língua franca*, ao menos em sua modalidade

escrita. As críticas contemporâneas à forma de ensino dos jesuítas focavam no fato de que a aprendizagem se dava sem uma metodologia eficiente (BARBOSA, 2016).

Desde então, muito se evoluiu no âmbito do ensino formal no Brasil. As mudanças provocadas pelas leis e por posturas assumidas no contexto educacional referente ao *status* e aos aspectos pedagógicos desta língua têm fundamentado a produção de manuais de ensino. Por ser uma língua clássica, há a predominância de metodologias tradicionais e até os anos finais do século XX. A partir desse período, as línguas estrangeiras, sob a influência da linguística e das novas concepções metodológicas, a exemplo das Metodologias Ativas, inspiraram os educadores das línguas clássicas do século XXI, a reavivarem sob uma nova perspectiva o ensino do latim, ressignificando o seu processo e, sobretudo, buscando meios para superar o desinteresse dos alunos e o baixo rendimento desses no Ensino Superior.

Parece ter sido um sentimento coletivo a constatação dos professores Alessandro Rolim de Moura e Jorge Borges Neto (1996), ao fim do século XX, que, um tanto desalentados com os problemas relacionados ao ensino da língua latina, inferiram que,

Sem dúvida, uma das áreas que mais carecem de pesquisas e publicações especializadas (pelo menos no Brasil) é a do ensino de língua latina. Não por mera coincidência, as disciplinas de latim nas nossas universidades acumulam altos índices de reprovação, desistência e fenômenos afins. Mais grave do que isso é o fato de que os poucos alunos que conseguem chegar ao fim da graduação em Letras Clássicas dificilmente saem das instituições de ensino superior com o domínio da leitura dos textos antigos. Esses problemas ocorrem, de um lado, por causa de um equívoco na definição dos objetivos do ensino de latim, e, de outro, devido à metodologia que se origina de tal concepção (MOURA; BORGES, 1996 *apud* MIOTTI, 2006, p. 8).

As questões assinaladas por Moura e Borges (1996) não são causas relacionadas somente ao momento atual, tampouco representa uma exclusividade do Ensino Superior brasileiro, mas inclusive, uma realidade partilhada em países europeus desenvolvidos. Práticas equivocadas e/ou ineficientes, geralmente relacionadas ao estudo excessivo de formas gramaticais em detrimento de toda e qualquer tendência inovadora de ensino de línguas, tendem a focar em um ensino direcionado ao utilitarismo imediato e à incapacidade de despertar o interesse discente (FERREIRA, 2017).

Para Miotti (2016), quando os alunos ingressam nos cursos de Letras e entram em contato com o latim, essa aproximação acontece “do zero”, muito em função da ausência de base gramatical da língua portuguesa, ainda que estejam no nível superior. Em outros termos, o aluno que apresenta dificuldades de base gramatical em sua língua materna tende a rejeitar a aprendizagem, ainda mais tradicional, do latim como língua estrangeira.

Fortes e Prata (2012) esclarecem que os métodos de ensino da língua latina utilizados no Brasil foram majoritariamente desenvolvidos nas décadas de 1950-60, quando era obrigatório o ensino do latim nos cursos ginasiais (atual Anos finais do Ensino Fundamental). Esses métodos tinham similaridades no modo de apresentar essa língua clássica, tal como descrito a seguir:

Cada capítulo, dedicado a um ponto gramatical diferente, costuma contar com um pequeno texto artificial, nas primeiras lições, e, nas lições mais avançadas, textos adaptados, às vezes algum excerto de texto original, de diferentes autores de prosa latina. A própria disposição do conteúdo é muito semelhante: uma figura no alto da página, um texto em latim (artificial, adaptado ou original) a ser traduzido, um pequeno vocabulário, a explicação gramatical e, no final do capítulo, alguns exercícios para a fixação do conteúdo (FORTES; PRATAS, 2012, p. 174).

São exemplos as obras de J. L. de Almeida (*Latinidade*, 1951); Pastorino (*Latim para os alunos*, 1961); Alencar (*Masa Primus*, 1958); Cretella-Júnior (*Latim para o Ginásio*, 1960); Almeida (*O Latim nos Ginásios*, 1960) e Paulo Rónai (*Gradus Primus*, 1954) constituem a tradição de métodos latinos que, mesmo com o passar do tempo, sofreu pouquíssima alteração. Dessas obras, *Gradus Primus* é até hoje publicada e utilizada, frequentemente, no Ensino Superior, embora tenha sido formulada para o Ensino Fundamental (FORTES; PRATAS, 2012). Sobre estas obras, cabe a observação de Nóbrega (1962, p. 102): “Transformar o ensino da língua latina num amontoado de desinências impostas à decoração do aluno e a certo número de textos, que o discípulo também decora [...], é a negação dos ensinamentos clássicos”. Nesse contexto, vê-se o autor dando relevância à metodologia e aos princípios que fundamentam a elaboração dos livros didáticos e as orientações aos professores.

Fortes e Prata (2012) destacam que os métodos e obras supracitados carecem de conteúdos com aspectos culturais e literários romanos ou, quando feitos, são abordados de forma artificial, por meio de textos que não foram modificados de originais da cultura latina, que foram utilizados tão somente para iniciar explicações da gramática, sem discussão reflexiva ou interpretação, atendo-se, tão somente, a conteúdos gramaticais que já tenham sido ensinados aos alunos. Neste contexto, Ribeiro (2015) reflete que o aprendizado de uma língua por meio do método da gramática e da tradução se configura tradicional, sendo foco de críticas de linguistas que entendem o aprendizado de uma língua estrangeira de forma mais intuitiva do que racional. Considerando que a metodologia empregada para uma língua clássica não pode ser igual a de uma língua moderna.

Nas universidades brasileiras, os estudos clássicos, após terem sofrido limitações extremas na carga horária durante o século XX, têm passado por reformulações desde a

década de 1990, influenciadas por teorias modernas da literatura e da linguagem que tiveram impactos positivos nesta área, levando o ensino do latim na universidade a ser debatido e à revisão de seus métodos (LEITE; CASTRO, 2014). Leite e Castro (2014), ao tomarem as reflexões de Percy (2010) sobre o ensino do latim nas universidades e nos colégios estrangeiros para compreender a realidade no Brasil, explicam que o autor relata existirem duas tradições didáticas divergentes que estabelecem um conflito entre Humanismo e Filologia. De um lado, encontram-se os que defendem o latim como elemento filológico, com métodos voltados à tradução e à análise gramatical; do outro, os que compreendem o latim como uma língua que incentiva o uso do idioma como patrimônio da Antiguidade Clássica.

Assim, de acordo com Leite e Castro (2014), a primeira década dos anos 2000 foi marcada pelo surgimento de manuais com propostas menos tradicionais, abrangendo sua importância cultural pelo acesso a textos autênticos de autores clássicos, além de evidenciar a falência de métodos como gramática-tradutório ou filológico, sendo a melhor opção a busca por novos conhecimentos, o que pode qualificar as horas destinadas ao ensino-aprendizagem do latim na sala de aula. As autoras destacam, ainda, a importância de formar alunos de Letras com conhecimentos relacionados à literatura e à cultura clássicas, não devendo se restringir ao estudo da estrutura gramatical, incapaz de ofertar todos os elementos pertinentes ao mundo antigo. Neste sentido, o ensino da língua latina do século XXI encontra-se atrelado ao estudo do patrimônio cultural do latim, sendo que este patrimônio é o que efetivamente justifica o estudo da língua e a sua sobrevivência (LEITE; CASTRO, 2014).

Para Ferreira (2017), um primeiro objetivo junto a novos estudantes de latim é excluir a concepção equivocada de que o latim é uma língua morta, sobretudo estabelecendo a motivação no ambiente da sala de aula, o que também favorece o uso coloquial do latim por meio de leitura de textos, perguntas e respostas realizadas em latim, de modo que o aluno não venha a perceber diferenças entre as aulas de línguas clássicas e modernas. De acordo com Santos (2021), os manuais didáticos *Latine Loqui*, de Leni Ribeiro Leite (2016), e *Latinitas*, de José Amarante Sobrinho (2015, 2018), se adequam às premissas pedagógicas mais coerentes em relação ao estudo de uma língua clássica e de sua literatura latinas por brasileiros adultos. A primeira, por exemplo, se fundamenta na inclusão de um agrupamento de abordagens de ensino-aprendizagem de línguas cuja multifuncionalidade a afasta de práticas textuais artificiais, como tantas obras publicadas no decorrer do processo histórico do latim, há mais de meio século, que ainda hoje são aplicados, em certos contextos, no Brasil (SANTOS, 2021).

O *Latinitas* apresenta ao seu aluno, com a dedicação exigida para o aprendizado de qualquer língua estrangeira, a possibilidade de chegar à leitura dos textos latinos clássicos, bem como de dominar estruturas morfológicas, sintáticas e lexicais mais comuns à língua. A obra não se propõe a ser completa, uma vez que isso é uma impossibilidade, e abre convite à coautoria do professor, que deve observá-la como mais um instrumento de auxílio à sua prática docente.

De acordo com Bernal (2021), a inserção da obra *Latinitas* no ambiente acadêmico é bastante significativa no Brasil, tendo em vista que tanto alunos autodidatas, como também, docentes das várias universidades brasileiras têm acesso ao conteúdo. O Programa *Latinitas*, levando em consideração o seu conjunto, versão em pdf, volume impresso e site, é uma relevante contribuição para o campo de estudos clássicos no Brasil, propiciando àqueles que se estudam o material com dedicação, a proficiência em leitura de textos latinos e, até mesmo, a prática de traduções acadêmicas.

Observamos neste ponto que as metodologias, os materiais e as obras utilizadas nas aulas de latim ao longo do tempo se caracterizaram como um ensino tradicional da língua, porém, fica claro que a visão acerca dos métodos de ensino vem sendo transformada. A subseção a seguir aborda as metodologias ativas no ensino superior como instrumento que favorece o processo de ensino e aprendizagem do latim.

3.2 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

O desenvolvimento e uso de recursos tecnológicos na educação, que induzem especialistas refletem as formas pelas quais ensinamos e aprendemos, assim como, também, os meios que utilizamos para acessar a informação e o conhecimento. De acordo com Freiburger e Berbel (2010), a informação está atualmente à disposição dos indivíduos em velocidades sem precedentes, exigindo uma mudança de postura e a aquisição de autonomia nas pessoas/aprendizes. Não à toa, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que os alunos de hoje não aprendem como os de antigamente, pois, novas ferramentas têm surgido em prol da facilitação de processos de ensino e de aprendizagem. De acordo com Schneider (2015), a revolução das Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC) vêm estimulando essa transformação, reiterando a relevância de lutar contra o fracasso escolar, a exemplo da falta de estímulo e de análise subjetiva do discente, fatores emocionais, biológicos, culturais e familiares. Destaca, ainda, que *smartphones*, *tablets* e diversas

ferramentas digitais, especialmente quando conectadas à *internet*, podem transformar a realidade.

Moran (2015) explica que a tecnologia promove a integração do espaço e tempo, de modo que o ensino-aprendizagem se realiza em uma grande conexão simbiótica entre os planos físico e digital. Os muros que circundavam as universidades são derrubados e o conhecimento se estende para os espaços em volta por meio de uma sala de aula que se expande, se mistura e hibridiza todo o tempo. Esse cenário desenha-se como uma tendência a ser assumida por todas as universidades, quer na relação com a comunidade não acadêmica, como o mercado de trabalho, quer na vida cotidiana dos membros da comunidade acadêmica.

Por isso, cabe à universidade, como centro de ensino, de pesquisa e de extensão, promover inovações no processo de aprendizagem significativa, isto é, que tenha uma relação entre o conteúdo ensinado e aquilo que se conhece, como uma imagem ou um conceito do cotidiano que resultem em um movimento constante do “aprender a aprender”. Para alcançar essa finalidade, no campo da Didática, tem-se desenvolvido Metodologias Ativas de Aprendizagem, métodos que promovem a autonomia discente e permitem que o aluno tenha participação intensa nas atividades em sala de aula que gerem a análise, a síntese e a avaliação dos conteúdos ensinados (PINTO et al., 2012).

As Metodologias Ativas fazem uso de “problemas” como estratégia para o processo de aprendizagem, visando alcançar e estimular o aluno, visto que, ante a problematização, ele se atém, reflete e examina, fazendo uma ressignificação da sua história e, a partir disso, atribui novos significados para suas descobertas (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004). Para Souza, Vilaça e Teixeira (2020) a maior relevância das Metodologias Ativas refere-se ao potencial dessas como instrumentos para os profissionais da educação que objetivam romper com modelos tradicionais de ensino e extinguir seus efeitos colaterais.

A implementação de aulas com Metodologias Ativas e uso de tecnologias digitais perpassa reflexões dos desafios, dependências e distorções que fazem parte de um projeto voltado à aprendizagem ativa e libertadora, cujas potencialidades estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades colaborativas, aumento do engajamento, melhoria do pensamento crítico, maior retenção do conhecimento, incentiva o aluno a assumir riscos, mas também, requerem preparação do aluno e dos professores. De acordo com a *National Training Laboratories*, em Washington-EUA, o uso das Metodologias Ativas proporciona aos alunos a apreensão da aprendizagem em torno de 90%, de modo que os alunos aprendem a efetivamente a explorar o conteúdo estudado; já em aulas realizadas por meio de método

expositivo e/ou leitura de livros, artigos etc., esse rendimento não chega a ser superior a 20% (RESULTADO ENADE, 2018).

3.2.1 CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Diante dos desafios vivenciados pela esfera educacional nos diferentes contextos, níveis e modalidades, é importante reaver o sentido, o significado, as teorias e as possibilidades de reflexão sobre práticas pedagógicas. Essa premissa convida docentes e demais profissionais da educação a refletirem acerca da força catalítica das transformações ocasionadas com a globalização e inovações tecnológicas, suas potencialidades e ameaças para as práticas educativas, para o currículo e para as metodologias.

Para sumarizar a questão, Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p. 286) assinalam aspectos comparativos entre o Ensino Tradicional e as Metodologias Ativas, apontando os papéis dos sujeitos e suas principais (des)vantagens no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Comparativo entre as abordagens tradicionais e ativas no processo de ensino-aprendizagem

	Ensino Tradicional	Metodologias Ativas
Princípios metodológicos gerais	Pedagogia: Utiliza com adultos conceitos adotados/desenvolvidos para crianças, sem reconhecer a peculiaridade de cada grupo.	Andragogia: Reconhece a diferença no aprendizado de adultos e procura fundamentar a aplicação da técnica adequada para essa faixa etária.
Possibilidade de atingir a excelência	Restringe-se quase sempre ao conhecimento cognitivo e à demonstração de habilidades.	Estimula a construção de estratégias para atingir os objetivos pretendidos, chegando à excelência.
Métodos disponíveis	Aulas teóricas ou atividades práticas no próprio local de atuação do professor com supervisão deste.	Inúmeros métodos disponíveis, que variam em complexidade e custo. A combinação desses métodos estreita o espaço entre a sala de aula e a verdadeira atuação profissional.
Papel Docente	Ativo: Transmissor de informações, expositor de conteúdo.	Interativo: Tem o papel de tutor, interagindo com os alunos quando necessário, de maneira a facilitar o aprendizado. A atenção é redobrada para dar conta de atender todos com qualidade. Trabalho bem maior.
Papel do Aluno	Passivo: Procura absorver o maior número possível de informações e muitas vezes não encontra espaço para críticas e discussões.	Ativo: É o agente na construção do próprio conhecimento. Sob orientação correta, consegue exercer a atitude crítica e a tomada de decisões.
Vantagens	- Pouco trabalho para o docente. - Envolve grandes grupos. Custo geralmente baixo. - O objetivo é entregar ao aluno todo o conteúdo de um tópico.	- Ao se trabalhar com pequenos grupos, a interação aluno-professor é favorecida. É possível reconhecer as necessidades individuais de cada estudante.

Desvantagens	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação pouco diversificada e classificatória. - Não se sabe com exatidão se o aluno aprendeu com profundidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo de preparação do docente é substancialmente maior, tanto para as aulas como no processo de avaliação, deixando o trabalho exaustivo para o docente. - Requer atuar em pequenos grupos para atingir os objetivos. - Além de transmitir todo o conteúdo, precisa selecionar o que será trabalhado exaustivamente.
---------------------	--	---

Fonte: Souza, Iglesias e Pazin-Filho (2014, p. 286).

Os métodos tradicional e de metodologias ativas, como abordagens para o processo de ensino-aprendizagem, trazem contribuições próprias, mas não exclusivos de professores e alunos, de modo que nenhuma delas pode ser tomada de modo generalizado ou como “salvadora da pátria”. Mesmo assim, compreende-se que as Metodologias Ativas, por se constituírem pela inter-relação entre cultura, sociedade, educação, política e escola e por serem baseadas em procedimentos criativos e ativos, centralizadas na atividade do discente, podem trazer preciosas contribuições teóricas e práticas acerca do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos através de metodologias ativas com o apoio das tecnologias (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

O uso dessas metodologias prioriza práticas pedagógicas que excedem as abordagens educacionais focadas na fala docente, na leitura do livro, no uso do quadro negro e na passividade do aluno, que somente responde às questões que lhes são solicitadas. Isso não está relacionado ao extermínio da instituição escolar, tampouco da educação. Pelo contrário, abre espaços e tempos em inter-relação com a cultura digital. As Metodologias Ativas trazem a probabilidade de configurar aulas com experiências de aprendizado significativo para alunos da cultura digital, cujas perspectivas concernentes ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são muito distintos do que expressavam as gerações antecedentes (BACICH; MORAN, 2018).

Para Valente (2014), a modificação na organização e a dinâmica da sala de aula e o uso de TDIC nas atividades pedagógicas têm promovido o *blended learning* (ensino híbrido), o *flipped classroom* (sala invertida), *peer instruction* (instrução aos pares), *project based learning* – PBL (aprendizado baseado na resolução de problemas) e a *gamification* (gamificação), por exemplo. A seguir, destacam-se cada um com detalhes.

O *blended learning* (ensino híbrido) consiste na alternância de momentos em que o discente estuda virtualmente, sozinho, com outros em que a aprendizagem é realizada de forma presencial, enfatizando-se a interação entre professor e alunos. Tal método tem como finalidade a complementação desses dois momentos, cujo resultado tende a ser um aprendizado personalizado e interessante para o aluno (PORVIR, 2013).

Na *flipped classroom* (sala de aula invertida) propõe a inversão dos papéis dos agentes do ambiente escolar, tanto em sala de aula quanto fora dela, no qual são levados em consideração o debate, a compreensão e a apreensão dos conteúdos realizados pelos alunos que se tornam protagonistas do processo pedagógico, junto com o professor, que assume o papel de mediador da aprendizagem. O conhecimento é transferido, preferencialmente, fora do contexto da sala de aula, de modo que o material utilizado para o estudo tem que estar acessível ao aluno com antecedência para que possa ser lido e conhecido por este, possibilitando a compreensão dos conteúdos propostos (VALENTE, 2014).

Já a aprendizagem cooperativa, de acordo com Mendes (2013, p. 20), “envolve um sistema de interações instituído com a intenção de estabelecer uma influência recíproca entre os alunos”. O *peer instruction* (*peer*: colega) envolve, compromete e mantém atentos os discentes durante a aula por atividades que demandam de cada um a aplicabilidade dos conceitos fundamentais que estão lhes sendo apresentados, e, posteriormente, estes explicam os conceitos apreendidos aos seus colegas. Esse método pressupõe questionamentos mais estruturados e abrange todos os alunos na aula. Os pares agem como mediadores do processo de aprendizagem, assumindo a responsabilidade pelo ensino do colega (CROUCH; MAZUR, 2001; LOVATO et al., 2018, p. 164).

No *Project Based Learning* – PBL (Aprendizado baseado na resolução de problemas) é um método que instiga a proatividade e o aperfeiçoamento pessoal no meio acadêmico através de debates profundos de casos interdisciplinares. Esse método tem como essencial o aluno, que se posiciona como o núcleo do ensino e a aprendizagem é colaborativa e participativa. Neste sentido, o direcionamento do aluno é voltado para o desenvolvimento de projetos e a aprendizagem se dá a partir da resolução dos problemas elaborados cuja execução se dá por meio de um processo investigativo duradouro, originado no momento da elaboração de uma pergunta complexa ou desafiadora que se desenvolve por meio de uma pesquisa, com formulação de hipóteses, a obtenção de recursos e organização das fases para se resolver o problema alcançando o resultado final ou a conclusão (SOUZA, 2011).

Do inglês *gamification*, a gamificação tem sido utilizada como uma ferramenta educativa desde as últimas décadas do século XXI, em qualquer etapa da educação, consistindo na utilização de normas do *design* de jogos eletrônicos e da lógica com o intuito de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe um aspecto ainda mais interessante e incentivador, sobretudo, ao fortalecer a participação do aluno (COELHO, 2012). Segundo Fadel (2014), a gamificação não se restringe a utilização de técnicas de jogos em sala de aula, apesar de ser uma técnica emergente resultante da popularidade de jogos e de

sua especialidade em gerar ação, mas abrange a resolução de problemas que potencializa o processo de aprendizagem.

Salienta-se que, apesar das estratégias de aprendizagens serem utilizadas pelos próprios alunos, os docentes são incumbidos de uma função muito relevante, que é a de auxiliá-los no desenvolvimento e uso de estratégias de modo mais eficiente. Neste sentido, Oxford (1989) assegura que estratégias são passos dados pelos discentes com o intuito de aperfeiçoar seus próprios aprendizados, uma vez que elas são instrumentos ativos que auto direcionam, o que é imprescindível para o desenvolvimento da comunicação e, conseqüentemente, do aprendizado.

Um emprego eficaz de estratégias para aquisição de uma língua culmina em uma melhor autoconfiança e proficiência. Sob várias denominações, tais como aprendizado para aprender habilidades, aprendizado de habilidades, habilidades para resolução de problemas e habilidades de pensamento, as estratégias de aprendizado são meios dos alunos aprenderem de forma ativa uma série de elementos sobre a língua nativa. Essas estratégias de ensino vêm agregar positivamente às Metodologias Ativas, visto que possuem pontos em comum, tais como estímulo para desenvolvimento da autonomia, interação para aprendizagem, resolução de problemas, estratégias de compreensão e memorização, entre outros (VEIT, 2016).

Levando em conta o conceito de metodologias ativas mencionados no decorrer do presente trabalho, pode-se dizer que essas metodologias têm como foco central, ensinar para compreender, além de promover a criação de problemas para serem solucionados, e incitar a autonomia nos alunos. De acordo com Veit (2016), as Metodologias Ativas podem propiciar uma potencialização do ensino de língua estrangeira, porém, para que isso ocorra o docente tem que utilizar algumas estratégias de aprendizado, pois, o professor que não utiliza estratégias e não medita acerca do está ensinando, pode se perder nesse processo. Há de se considerar a formação, a experiência docente e o domínio do conteúdo, haja vista que o exercício da docência demanda saberes pedagógico e científico e mobilização de saberes da experiência (REIS, 2018).

De forma ampla, espera-se comprovar o quanto as Metodologias Ativas contribuem com o processo ensino-aprendizagem nas disciplinas de línguas estrangeiras, nesse caso clássicas, no curso superior, à medida que propiciam aos alunos a oportunidade de um debate mais prático do que está sendo estudado, de maneira que estes mesmos estudantes sejam capazes de observar e entender que os conceitos ensinados se tornam questões reais. Na seção a seguir, propõe-se a aplicação de ferramentas digitais em um panorama de aprendizagem que pode agregar possibilidades didáticas às práxis pedagógicas vigentes na sala de aula de latim.

4 METODOLOGIAS ATIVAS NA SALA DE AULA DE LATIM: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Um debate frequente nas últimas décadas diz respeito à vivacidade da língua latina, em contraponto à compreensão de sua morte. A língua latina continua viva como adstrato permanente no âmbito do português brasileiro. De acordo com Dantas e Silva (2021), ela se constitui de grande importância não somente para um maior entendimento da língua materna, mas também como fonte de saberes diversificados: promove o (re)conhecimento, enquanto indivíduos dinâmicos, circunscritos em determinado período, porém ligados a contextos socioculturais remotos, resultante de um processo histórico que nos originou. Daí a justificativa de discutir aspectos didático-pedagógicos que promovam a aprendizagem significativa do latim.

Quanto às práticas docentes, as discussões orbitam em torno de aspectos como curiosidade, criticidade e autonomia discente no processo de ensino-aprendizagem. Há demandas em torno do desenvolvimento, nas últimas décadas, de metodologias de ensino eficazes que alcancem resultados eficazes, ao passo em que se reconhece as dificuldades em substituir abordagens e técnicas tradicionais por outras que despertem tomadas de posição e de decisão no aprendiz em processos dessa natureza. Na certeza de que não há metodologias “exatas” ou “perfeitas”, os educadores passaram a debater sobre quais métodos se apresentam mais adequados para cada contexto socio-pedagógico (PAULA, 2016). Nesse cenário, já se destacou que as Metodologias Ativas têm ganhado espaço em diferentes níveis de ensino e em distintas áreas do conhecimento, dentre as quais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, a exemplo de inglês e de espanhol.

Assim, as Metodologias Ativas podem propiciar a resolução de problemas com o uso da língua em situações reais de comunicação, visto que se configura o mais contextualizado possível. Com isso, o discente se torna um “ator social”. É importante ressaltar, contudo, que as tecnologias por si sós não preenchem lacunas do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é essencial repensar a dinâmica da sala de aula (CORDEIRO, 2020). Ao apreciar o manual de Leite (2016), Santos (2021, p. 404), por exemplo, assinala como ponto positivo que “a autora foi perspicaz ao não se entregar à idealização ou o comodismo de um único método ou abordagem, mas, ao contrário, (re)avaliar sua prática, se apropriar e sugerir alternativas didáticas significativas e inovadoras para o ensino dessa língua clássica”.

Considerando-se os aspectos supracitados, pensamos em propor – discutindo sua viabilidade – o uso de duas dessas Metodologias Ativas para o ensino-aprendizagem da língua latina junto a brasileiros adultos: (1) a sala de aula invertida, doravante SAI; e (2) a gamificação. Assim, o objetivo desta seção é apresentar e problematizar essas propostas autorais por meio de Metodologias Ativas como possibilidades para o ensino do Latim no âmbito da graduação, acreditando no aprimoramento do processo pedagógico nessa disciplina em currículos formais, tais como nos cursos de Letras.

4.1 PROPOSTA: SALA DE AULA INVERTIDA

Como já apresentada, a sala de aula invertida (SAI) consiste na inversão do método de ensinar tradicional, de modo que o discente estuda o conteúdo em casa e as atividades passam a ser realizadas na sala de aula, promovendo, neste processo, a perspectiva do aluno, que deixa de ter uma postura passiva, de ouvinte, e passa a ser o protagonista do seu processo de aprendizagem. A SAI é uma Metodologia Ativa que promove formas de aprendizagem combinadas, em que o discente é o sujeito precursor do seu processo de aprendizagem e o docente é o mediador e especialista que propõe e auxilia tal processo, disponibilizando materiais para que os alunos estudem e, posteriormente, tragam os conhecimentos aprendidos para serem debatidos, refletidos e praticados em sala de aula (BERGAMANN; SAMS, 2018).

Segundo Silveira Junior et al. (2020), propostas baseadas em SAI podem apresentar resultados pedagógicos expressivos, principalmente nos tempos atuais, com a crescente oferta de conteúdos pedagógicos virtuais e com maior acesso às tecnologias da informação e da comunicação que se apresentam como ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, é importante lembrar que é o professor quem promove e direciona o uso de tais tecnologias e faz a mediação desse processo, possibilitando ou não o seu sucesso, de modo que tais ferramentas não têm o poder isoladamente de promover tal ação, sem contextualização. Neste sentido, o uso das tecnologias educacionais precisa ser pensado e utilizado com finalidades bem definidas.

O processo de inversão da sala de aula proposto pelos professores Bergmann e Sams (2018), em 2008, a partir de suas práticas pedagógicas na disciplina de Química em uma escola pública americana, se baseou em mudar a ideia organizacional que constitui a aula tradicional: o que costuma ser realizado dentro da sala de aula, nesta metodologia, passa a ser feito em casa e o que se costumava fazer em casa – o “trabalho de casa” – passa a ser executado no ambiente escolar, dentro da sala de aula.

Quando da adoção da SAI, é necessário que o docente se prepare adequadamente, deixando a instituição de ensino ciente de sua proposta, verificando se esta possui infraestrutura adequada para atender a demanda dos discentes. É também importante que o professor explique aos discentes em que consiste a SAI, como ela funciona, sua finalidade, e o papel de cada um, professor e aluno, nesse processo; além de informar-lhes sobre as ferramentas utilizadas para a realização do processo, as tecnologias digitais, verificando-se quais recursos os alunos têm disponível (acesso à internet, computador, tablet, smartphone etc.). O material disponibilizado previamente deverá ser explorado por eles, com anotações de dúvidas, conceitos, entre outros que serão trabalhados em sala de aula (LEÃO; SANTOS, 2019).

De modo sintetizado, a SAI constitui-se em três fases (Figura 1) em que, na **primeira fase (antes da aula)**, o professor apresenta aos seus alunos o conteúdo a ser trabalhado em momento anterior a aula presencial (uma semana antes) por meio de um contato virtual, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, como *Moodle* ou *Classroom*, utilizando-se de vídeos, videoaulas, podcast, resumos, textos, fóruns etc. que devem ser estudados individualmente pelos alunos ainda em casa. Nesta etapa, o aluno pode se aprofundar nos estudos, caso tenha alguma dificuldade, realizando pesquisas detalhadas sobre o conteúdo conforme seu interesse, podendo apresentar dúvidas, anotar comentários que serão levados para a sala de aula.

Na **segunda fase (durante a aula)**, na sala de aula, junto com os colegas e o professor, os alunos irão tirar suas dúvidas sobre o assunto trabalhado e o professor irá propor e orientar atividades, debates, experimentos laboratoriais, teste, estudo de caso, solução de problema e projetos que visem explorar o tema de forma prática, possibilitando o desenvolvimento de habilidades intra e interpessoais. Nesse caso, os alunos são os sujeitos do processo e o professor, o intermediador, que quando necessário, intervém para corrigir conceitos errados ou mal compreendidos, observando o desenvolvimento de cada aluno, intervindo quando necessário para a evolução desses.

Na **terceira fase (depois da aula)**, o conteúdo é revisado pelos alunos, ampliando o aprendizado por meio de nova pesquisa, registro do que foi aprendido ou relatório da atividade prática desenvolvida durante a aula. A partir do resultado destas atividades, o professor reflete sobre o prosseguimento para novos conteúdos ou se mantém no mesmo conforme o rendimento das etapas realizadas.

É importante destacar que o processo de avaliação nesta metodologia ativa é constante, sendo realizado em todas as fases do processo, do início ao fim, em que se observa o comprometimento do aluno com a disciplina, participando ativamente de todas as etapas e

atividades, a autonomia, o domínio e o relacionamento com todos. Uma ilustração desses processos está registrada na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Fases da realização da Sala de aula invertida (SAI).



Fonte: Leão e Santos (2019).

Entende-se que essa proposta metodológica, que não é de um todo inédita, de acordo com Martins, Silva e Almeida (2021), é uma necessidade dos dias atuais em decorrência do perfil dos nossos discentes, considerados nativos digitais¹, que requerem que os temas que lhes são apresentados sejam detalhados e contextualizados, por uma construção do conhecimento mais eficaz. Isto se dá porque a nova geração de alunos em países onde há acesso fácil à internet e às tecnologias digitais tem características bem diferentes das gerações anteriores: desde pequena se habituou a obter informações de modo rápido, procurando, primeiramente, as fontes digitais e a internet ao invés de livros e mídia impressa. Logo, esses comportamentos e atitudes, além de uma ampla compreensão da tecnologia digital como linguagem, lhes confere uma vantagem sobre tais ferramentas, que faz com que esta deseje ser agente ativa sempre e não apenas ouvinte, passiva. Ela requer estímulos e motivações para participar de atividades convidativas que permitam interagir, segundo Prensk (2001).

Mas, para isso, o professor como mediador deve filtrar as informações que circulam na internet, tendo em vista que hoje em dia o conhecimento é tão acessível que é difícil de distinguir quando ele é verdadeiro, legítimo, de coisas falsas que circulam facilmente pela rede, nesse sentido, o docente tem o dever de colocar o aluno em contato com boas fontes de informações.

¹ Nativos Digitais: termo desenvolvido pelo educador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos no período de disponibilização de informações rápidas e acessíveis na rede de computadores – Web.

Assim, para que a SAI promova real aprendizagem e alcance todos seus objetivos fazem-se necessário uma mudança na postura de professores e de alunos, requerendo comprometimento com o processo. Para Bergmann e Sams (2018), a SAI pode proporcionar inúmeras vantagens aos discentes e aos docentes no processo de ensino-aprendizagem, embora apresente desafios para ser implantada. Aos alunos, promove vantagens como: seu protagonismo, abandonando o papel passivo típico do modelo tradicional; a realidade do aluno é levada em consideração, permitindo-lhe liberdade para organizar seus estudos; maior tempo com o professor para identificar e corrigir dificuldades de aprendizagem; oportunidade de aprimorar as diferentes habilidades dos alunos, promovendo uma maior autoestima; aumento da interação professor-aluno, assim como entre os próprios colegas e, principalmente, o aluno pode indicar ao professor o seu tempo de aprendizagem, fazendo com que este atue conforme a necessidade de cada aluno, ora mais rápido, ora mais lento (BERGMANN; SAMS, 2018).

As vantagens para os professores também são diversas, tais como: mudança no eixo central na sala de aula, passando a ser o mediador do aluno, que é o verdadeiro protagonista do processo; ter um leque de possibilidades para desenvolver de modo amplo inúmeros recursos didáticos que auxiliarão o processo de aprendizagem do aluno; há uma maior possibilidade de aumentar a produtividade em sala de aula em decorrência das interações estabelecidas entre professor e alunos, com ganho de tempo e qualidade em detrimento da dispersão dos alunos, muito comum no método tradicional; maior conhecimento individualizado dos alunos, sendo possível identificar necessidades educacionais a partir das observações feitas por meio de avaliações personalizadas (SILVEIRA JUNIOR et al., 2020).

No que se refere aos desafios, estes são diversos, mas podem ser superados. Neste sentido, os principais encontram-se relacionados: muitas vezes, as dificuldades dos discentes no acesso à internet inviabilizam o contato prévio destes com os conteúdos preparados, o que exige que os alunos tenham disciplina para acessarem os conteúdos por conta própria. Além disso, há a possibilidade de os alunos compreenderem os conceitos dos conteúdos de modo equivocado. Outro desafio é o professor conseguir atender a todos os alunos individualmente ou ainda não encontrar vídeo, material diversificado que aborde o conteúdo de sua disciplina; nem todo conteúdo é adequado para ser ensinado por meio de videoaula, entre outros, como assinalam Silveira Júnior et al. (2020).

Por outro lado, esses autores destacam que há saídas estratégicas para equacionar tais problemas, a exemplo de: o professor dedicar-se a desenvolver e disponibilizar o material didático para os alunos com antecedência e em diferentes formas, possibilitando que estes

possam acessar o conteúdo offline, por meio de download; na falta de vídeo e outros tipos de atividades, o professor deve estar pronto para elaborar o seu próprio material; o planejamento das atividades precisa viabilizar feedbacks para os estudantes e para o professor, que deve estar atento ao aluno sempre no que se refere ao seu desenvolvimento.

A seguir, são descritos os procedimentos pedagógicos da proposta de SAI para a aula de latim, dividida em 4 aulas.

4.1.1 SEUQUÊNCIA DIDÁTICA: SALA DE AULA INVERTIDA NO ENSINO DA LÍNGUA LATINA

Antes da apresentação da sequência didática, partiremos do princípio de que os alunos já se encontram familiarizados à Metodologia Ativa *Sala de Aula Invertida*, dominando seus conceitos, objetivos e etapas de desenvolvimento, porque o professor, antes de propor o uso deste método, deve dedicar duas aulas anteriores para apresentar a proposta aos alunos. Por conhecer o perfil da turma em relação ao acesso à internet e aos recursos digitais disponíveis, entre outros, fica estabelecido a criação de uma turma virtual em um AVA (*Moodle, Google Classroom* ou similar) e um grupo no *WhatsApp*, onde será disponibilizado o material relacionado à proposta.

Neste sentido, a presente sequência didática apresentado no Quadro 2 refere-se à aplicação do material destinado ao aluno para a aplicação da SAI, no que diz respeito ao ensino do conteúdo *Casos latinos*.

Quadro 2 – Sequência didática para o ensino de casos latinos por meio da sala de aula invertida.

Sala de aula invertida (metodologia ativa) no ensino dos casos latinos		
Instituição		
Professor(a)		
Carga Horaria	4 aulas (240 minutos-aula)	
Objetivos	Apresentar brevemente os seis casos latinos (nominativo, vocativo, acusativo, genitivo, dativo e ablativo) por metodologia ativa – sala de aula invertida e <i>Peer Instruction</i> ; Assinalar textos literários em língua latina, visando uma compreensão acerca do sistema linguístico, tornando-o apto a traduzir pequenos excertos em nível básico.	
Conteúdos	Propostas das atividades	Processo avaliativo

<p>Estudo Morfossintático através de textos clássicos (Casos e Declinações Latinas)</p>	<p>Situação 1 (Antes da aula)</p> <p>O professor disponibilizará esse material:</p> <p>Videoaulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sintaxe – usos dos casos – particularidades. Disponível em https://eaulas.usp.br/portal/video?idItem=9891 ● Tutorial 1ª e 2ª declinações. Disponível em: https://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=9813 ● Tutorial 1ª e 2ª declinações (particularidades). Disponível em: https://eaulas.usp.br/portal/video?idItem=9820 ● Tutorial 3ª declinação (Morfologia, introdução). Disponível em: https://eaulas.usp.br/portal/video?idItem=11181 ● Tutorial 3ª declinação (Morfologia–sistematização). Disponível em: https://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=11183 <p>Manuais didáticos/Obra de referência:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Latim Básico 2º semestre. UFSM. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16403/Curso_Let-Portug-Lit_Latim-Basico.pdf?sequence=1&isAllowed=y Páginas (19 a 23). ● LATINĪTAS volume I: leitura de textos em língua latina. Fábulas mitológicas e esópicas, epigramas, epístolas de José de Amarante (2015). Páginas (60 a 64, 90 a 96). ● Latine Loqui – Leni Ribeiro Leite – volume 1 (2016). Disponível em: https://limes.ufes.br/latine-loqui-curso-basico-de-latim. Páginas (194-195, 214 a 217, 239, 261). ● Dicionário Latim-Português [Livro Eletrônico]: termos e expressões / Supervisão Editorial Jair Lot Vieira. São Paulo: Edipro, 2020. A obra será acessada em: https://play.google.com/books/reader?id=1ADQDwAAQBAJ&pg=GBS.PT3&hl=pt. <p>- O professor deve orientar a turma sobre como explorar o material disponibilizado, tendo como modelo o Método Cornell de anotações (Anexo 1), registrando os principais pontos referentes ao conteúdo, com elaboração de perguntas e resumo do que foi compreendido para serem posteriormente trabalhados na sala de aula;</p> <p>- Após o estudo de todo o material disponibilizado, o aluno deve responder a um questionário sobre o conteúdo trabalhado (Anexo 2). Após o término, o professor fará a correção juntamente com o aluno tirando possíveis dúvidas.</p>	<p>Acompanhamento da participação dos alunos durante as atividades (acesso ao material)</p> <p>- Avaliação escrita (questionário).</p> <p>- Interação entre professor – aluno – e colegas.</p>
---	--	--

	<p>Situação 2 (Durante a sala da aula)</p> <p>Parte I (20 minutos)</p> <p>- O professor deve dedicar esse tempo para estabelecer uma relação com a Situação I, promovendo uma discussão para que os alunos exponham o que aprenderam, estabeleçam conceitos sobre o conteúdo trabalhado, trazendo à tona, também, as principais dúvidas e dificuldades. É necessário que o professor fique atento para intervir, quando necessário, observando se o conteúdo adquirido se encontra correto/adequado, de modo a fazer intervenções.</p> <p>Parte II (40 minutos)</p> <p>- Valendo-se da metodologia ativa <i>Peer Instruction</i> (Aprendizagem entre pares), o professor solicita aos alunos que se dividam em pequenos grupos para que respondam a um estudo dirigido (Anexo 3). Tendo como base a participação dos alunos no momento anterior, o professor deverá colaborar nessa formação, fazendo com que os alunos que demonstraram maior apreensão do conteúdo possam integrar os grupos compostos por aqueles que tiveram dificuldades. Essa organização permitirá que os alunos se ajudem mutuamente, trocando conhecimento, experiências e possam ensinar e aprender uns com os outros. No decorrer desta etapa, o professor deverá percorrer todos os grupos, buscando observar o desenvolvimento da atividade, se colocando à disposição para tirar dúvidas. À medida que os alunos forem concluindo a atividade do Anexo 3, o professor pode sugerir que eles façam rodízios entre os demais grupos para discutirem sobre o conteúdo.</p> <p>Parte III (30 minutos)</p> <p>- Após a conclusão do estudo dirigido, o professor solicitará que os alunos voltem aos seus grupos originários para que possam realizar a correção do estudo dirigido ainda em sala de aula. Assim, o professor deverá pedir que cada grupo, de forma voluntária, fique com a apresentação de uma questão. Esta pode ser apresentada oralmente ou descrita no quadro.</p>	<p>- Observação e análise da participação e conhecimentos manifestados pelos alunos sobre o assunto trabalhado, além da interação estabelecida entre os colegas durante as atividades em grupo, observando o domínio do conteúdo durante as fases de desenvolvimento da sala de aula invertida, comprometimento, participação nas atividades, acesso aos conteúdos disponibilizados, etc.</p>
--	--	---

	<p>Situação 3 (Depois da aula) Parte IV (10 minutos) - O professor solicitará aos alunos que realizem uma pesquisa sobre a biografia de um dos maiores poetas do cânone da literatura latina, <i>Ovídio</i>, apresentando suas características, obras, caracterizando a época, cultura, entre outros. Posteriormente a pesquisa, os alunos deverão realizar um resumo e enviar na plataforma classrom sobre o que foi solicitado para que seja trabalhado na próxima aula. A atividade valerá 1,0 ponto.</p>	- Resumo.
	<p>Situação 4 (Durante a sala de aula) Parte V (20 minutos) - Nesse primeiro momento, o professor pedirá que os alunos entreguem seus resumos, como também que eles descrevam o que encontraram na pesquisa. Em seguida, caso seja necessário, (nenhum aluno o faça) o professor deverá destacar a relevância de se estudar a gramática latina por meio de textos literários clássicos, tendo em vista que, através desses textos, muito pode ser aprendido sobre as particularidades daquela época, a exemplo de costumes, como era a cultura, a vestimenta, o comportamento das pessoas, etc. Em seguida, partirá para a realização da próxima atividade.</p>	- Observação e análise da participação e conhecimentos manifestados pelos alunos sobre o assunto trabalhado, além da interação estabelecida entre os colegas durante as atividades em grupo, observando o domínio do conteúdo durante as fases de desenvolvimento da sala de aula invertida,
	<p>Parte VI (50 minutos) - Novamente, o professor irá propor a formação de grupos que deverão estar em posse de dicionários e gramáticas online (latim-português). A análise morfosintática e a tradução dos versos 379 a 394 do Livro III das Metamorfoses de Ovídio (Anexo 4) colocando em prática o conteúdo que fora trabalhado nas aulas anteriores (Casos e declinações latinas). Ou seja, eles realizarão um estudo morfosintático de cada um dos versos de Ovídio. - Mais uma vez, os alunos irão interagir uns com os outros, buscando ajudar no processo de aprendizagem àqueles que tiverem dificuldades para realizar o processo. O professor deverá observar todos os grupos, buscando identificar se está ocorrendo alguma dificuldade durante o processo. Nesse momento, é importante perceber se todos estão aptos ou não a avançar no conteúdo. Caso contrário, o professor poderá solicitar a ajuda de algum aluno para que desenvolva volte ao conteúdo e intervindo se ainda ocorrer alguma dificuldade, sentando-se com os alunos em questão para aprofundar o assunto, tirar dúvidas, fornecer mais materiais e exercícios, entre outros.</p>	

<p>Parte VII (30 minutos)</p> <p>- Nos últimos trinta minutos da aula presencial, o professor realizará a correção junto com os alunos, seguindo o mesmo processo da Situação 2/Parte 3. Neste sentido, dois alunos da turma deverão ser escolhidos para apresentarem de forma breve a tradução e o estudo morfosintático, explanando como foram feitas. Em seguida, todos deverão estar atentos para identificar a ocorrência de erros, assim como as principais dificuldades para realizar a atividade, buscando discutir e explanar o assunto abordado. Neste processo, o professor deverá se pronunciar sempre que for necessário e corrigir o que estiver equivocado.</p>	<p>comprometimento, participação nas atividades, acesso aos conteúdos disponibilizados etc.</p>
<p>Referências</p> <p>AMARANTE, J. Latinitas: uma introdução à língua latina através dos textos. Vol. 1. Salvador: EDUFBA, 2015.</p> <p>FARIA, E. Dicionário latino-português. Belo Horizonte: Rio de Janeiro: Garnier, 2003.</p> <p>LEITE, L. R. Latine loqui: curso básico de latim. 2 v. Vitória : EDUFES, 2016. (Didáticos ; v. 1).</p> <p>SARAIVA, F.R.S. Novíssimo dicionário latino-português. 12 ed. (fac-similar). Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Garnier, 2006.</p>	

Descrita a proposição de uma sequência baseada em SAI, passamos à proposta seguinte, na subseção 5.2, baseada na gamificação.

5 O CANAL *DIVUS MAGISTER CRAFT* E A GAMIFICAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LATIM

A utilização de tecnologias digitais, a exemplo de ferramentas multimídias, em atividades, dinâmicas e debates acerca de abordagens de ensino em busca de metodologias que levem a uma aprendizagem eficaz vem sendo cada vez mais discutida, em especial, com a expansão do ensino remoto pós-pandemia de Covid-19 a partir de 2020, que se tornaram realidade nas instituições de ensino através de plataformas de web conferência e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). O *Youtube*, por exemplo, como a maior plataforma de vídeos do mundo, consegue atingir diversas faixas etárias, espaços geográficos e níveis socioculturais. Foi nessa plataforma que se encontra o canal *Divus Magister Craft*, que apresenta vídeos sobre a língua, a cultura, a literatura e aspectos transversais ao latim e ao Império Romano e temas da Antiguidade Clássica em geral.

O ensino-aprendizagem por meio de vídeos do canal *Magister Craft* pode ser considerado uma Metodologia Ativa pois é uma prática pedagógica que induz o estudante a se envolver no seu próprio processo de aprendizado, como se pretende argumentar a seguir. Esse canal é administrado por Jessie Craft e possuía 147 vídeos ao fim de setembro de 2022. Sua proposta é o ensino do latim com temas relacionados à História de Roma, da Grécia e dos povos etruscos, sua mitologia, suas festividades e arquitetura. Assim, destaca-se que o *Divus Magister Craft* serve como servidor aberto da plataforma *Minecraft*, onde é possível aprender latim e sobre a cultura romana antiga através de vídeos numa proposta bem-sucedida de gamificação. Como descrição do canal, temos a seguinte apresentação:

Este canal começou como uma saída para o projeto Minecraft no qual estou trabalhando, que levou os alunos à palavra clássica no ambiente 3D oferecido pelo Minecraft. No entanto, minha visão mudou um pouco para focar no objetivo real de ensinar latim. Ainda uso o Minecraft para a maioria dos vídeos, mas é mais uma ferramenta do que um objeto de foco, da mesma forma que um artista pode usar óleos um dia e carvão no dia seguinte. Agora, estou tentando apresentar o latim ao maior número possível de pessoas e ensinar algo útil para aqueles que se inscreverem. Acredito que o latim deve ser ensinado como a língua que é: ou seja, os alunos devem ouvi-lo, escrevê-lo, falá-lo e lê-lo².

² Descrição do canal em inglês: This channel began as an outlet for the Minecraft project I am working on which brought students to the classical word in the 3D environment afforded by Minecraft. However, my sights have shifted slightly to focus on the real goal of teaching Latin. I still use Minecraft for most videos, but it is more of a tool than an object of focus much the same way an artist might use oils one day and charcoal the next. Now, I am trying to introduce Latin to as many people as possible and teach something useful to those who subscribe. I

A criação da plataforma foi idealizada pelo professor Jessie da *Ronald W. Reagan High School*, em Pfafftown, na Carolina do Norte-EUA. Jessie declarou que “Finalmente, depois de passar o verão seguinte pesquisando, construindo e discutindo com meu irmão, construímos a Acrópole de Atenas. Foi então que eu soube como daria algum apelo aos Clássicos” (SLAMA, 2018, p. 1). Destaca-se, assim, que o projeto denominado *Magister Craft* foi desenvolvido para o ensino de arquitetura antiga. Ele trabalhou com seus discentes em um servidor aberto para construção de casas, templos, aquedutos, entre outros. A partir disso, os resultados do seu projeto foram publicados em um artigo para o *Classical Journal*, o que resultou em uma bolsa do CAMWS para aperfeiçoamento do projeto.

Recentemente, ele recebeu o prêmio anual *Kraft Teaching Award*, da *Classical Association of the Middle West and South* (CAMWS), por ter promovido a disseminação de temas da Antiguidade Clássica e do latim de forma relevante e aberta, possibilitando através da História, dos modelos do mundo antigo através do Minecraft, a construção do conhecimento do latim. O professor Jessie passou a usar o game em um curso de pós-graduação que tratava da vida romana e o seu cotidiano. Após escrever sobre o *House of the Mosaic Atrium*, ele criou o modelo 3D no Minecraft (SLAMA, 2018). Assim, os alunos de Jessie Craft, entretanto, não foram os únicos que se beneficiaram com os jogos, tendo em vista que o canal do Youtube disponibiliza dezenas de vídeos (narrados em latim com legendagem), incluindo passeios por templos e cidades, leituras da *Eneida* de Virgílio e encenações históricas³.

Sobre a cultura Lego, o Lego Digital permite ao jogador construir mundos virtuais e visa à construção do conhecimento, instigar a criatividade e o raciocínio na edificação de cenários, personagens, objetos e outros elementos usando sólidos geométricos, de forma específica, o cubo. Essa foi, como pode ser visto nas Figuras X e Y, a forma geométrica empregada para construir no game *Minecraft*, inspiração do projeto em questão.

believe that Latin should be taught like the language it is: meaning students should hear it, write it, speak it and read it.

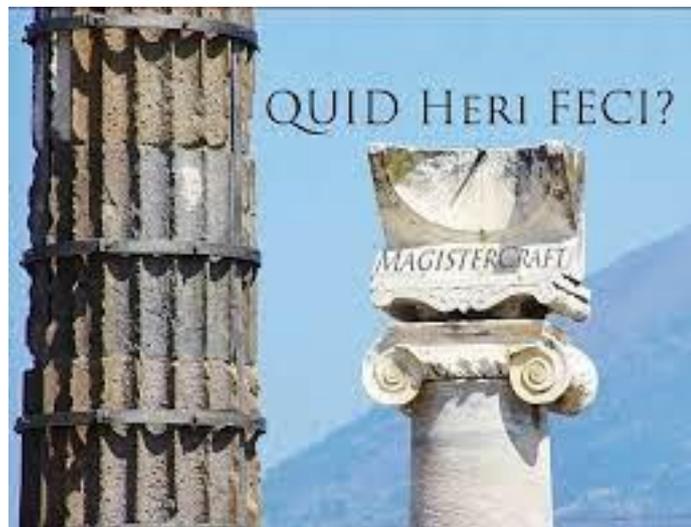
³ A proposta para descrição desse canal se deu pelo orientador do trabalho, o prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos, que passou a incorporar vídeos desse canal em suas aulas de Língua e Literatura Latinas, junto a discentes da licenciatura em Letras/Língua Portuguesa da UFAL-Campus do Sertão, em Delmiro Gouveia, no sertão alagoano.

Figura X – Logo do Canal Divus Magister Craft



Fonte: YOUTUBE (2022).

Figura Y – Thumbnail⁴ do vídeo Life in ancient Rome - Latin - Minecraft



Fonte: YOUTUBE (2017).

Os vídeos costumam ser apresentados em primeira pessoa por uma *persona* chamada *Magister Craft*, um professor de latim. A sequência dos vídeos sempre se inicia com a apresentação do *Magister*, que saúda os aprendizes/expectadores com um “*Salvete, plurimum!*”, bem como destaca a temática central do vídeo: “*Hodie de (TÓPICO DO VÍDEO) discetis*”. São vídeos curtos com duração média entre 3 e 6 minutos, que prendem a atenção pelas cores e dinâmica das narrativas associadas sempre a aspectos sócio-históricos greco-romanos. Esses s vídeos possuem vantagens no tocante ao processo de vocabulário e até mesmo ao ensino de frases, fazendo com que os alunos dominem e ampliem novo vocabulário

⁴ Capa de um conteúdo. A thumbnail prepara o usuário para o conteúdo que será apresentado. AMARILDO, L. Thumbnail: o que é e como fazer para gerar mais resultados no YouTube. 2021. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/thumbnail/>.

de forma significativa. É possível, para aprendizes que falam português, inferir que, através do jogo, informações importantes são passadas, como vocabulário e estruturas da gramática latina, considerando serem didáticos, oportunos para o aluno iniciante do latim. Um falante de português contemporâneo consegue ouvir essas narrativas em latim e, com pouca/alguma dificuldade, compreender aspectos em todos os níveis linguísticos, em especial lexicais e semântico-pragmáticos. Igualmente é possível aprender sobre a cultura clássica, de forma geral.

O canal possui 12.400 inscritos e 147 vídeos. O Quadro 3 abaixo lista 25 desses vídeos, que foram selecionados levando em consideração o contexto social e cultural da Roma Antiga. Foi observado também para a seleção do material o nível de compreensão oral, tendo em vista que alguns vídeos exigem um domínio maior do latim, sendo, portanto, apropriado para alunos mais avançados. Observou-se que alguns vídeos tratavam dos mesmos assuntos, cenários só que em níveis mais elevados, então foram selecionados aqueles de mais fácil compreensão.

A partir da seleção, foi possível a construção de um instrumento de coleta (Quadro 3) onde dados coletados foram descritos obedecendo os campos: *número do vídeo*, visando apresentá-los de forma organizada no quadro; *título original*, seguido da *tradução do título* e o *link encurtado*, com o objetivo de facilitar ao leitor não somente sobre do que se trata o vídeo, mas também disponibilizar o endereço na *web*; a *duração do vídeo* e línguas disponíveis na *legenda*, facilitando consultas; é apresentado o *objetivo geral* do vídeo, sua *narrativa resumida*, *vocabulário* e *nível de compreensão oral*.

Quadro 3 - Seleção de vídeos do *Magister Craft* hospedados do *YouTube*

Nº.	TÍTULO ORIGINAL	TRADUÇÃO DO TÍTULO	LINK ENCURTADO	DURAÇÃO DO VÍDEO	LÍNGUAS COM LEGENDAGEM DISPONÍVEL	OBJETIVO GERAL	NARRATIVA/CONTEXTO	VOCABULÁRIO LATINO APRESENTADO	NÍVEL DE COMPREENSÃO ORAL
1	Vocab for Day 1 of Latin 1	Vocabulário para o dia 1 de Latim 1	https://tinyurl.com/5h2ap4yu	04:58	Inglês.	Apresentar os vocabulários.	O magister é um docente está se apresentando e conhecendo a turma.	<ul style="list-style-type: none"> ● Salve; ● Magister; ● Magistri; ● Magistra; ● Discipulus; ● Discipula; ● Discipule; ● Discipuli. 	5 – Muito Compreensível.
2	Roman Roads	Estradas Romanas	https://tinyurl.com/4z6kpp6p	05:13	Inglês; Latim; Holandês.	Apresentar os tipos de estrada construídas.	O Magister é um servo romano que anda pela cidade de Roma apresentando os componentes das estradas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Roads; ● Via; ● Terra; ● Glarea; ● Munita; ● Ruri; ● Annos; ● Humus 	5 - Muito Compreensível.
3	Tiber Island and Asclepius	Ilha Tiberina e Asclépio	https://tinyurl.com/28hu6bjd	04:39	Inglês; Latim; Italiano.	Apresentar a história da Ilha Tiberina.	O Magister é um servo romano que anda pela ilha Tiberiana apresentando sua história.	<ul style="list-style-type: none"> ● Isulam; ● Flumen; ● Granum; ● Aedificium; ● Templum; ● Vivere; ● Mori 	4 – Compreensível.
4	The Bridges of Ancient Rome	As pontes da Roma Antiga	https://tinyurl.com/yj8dsnj7	04:35	Inglês; Latim.	Apresentar as pontes que cruzavam o rio Tibre.	O Magister é um servo romano que navega pelo rio Tibre numa canoa apresentando as pontes que o cruzam.	<ul style="list-style-type: none"> ● Flumen; ● Pontis; ● Villa; ● Cedere per; ● Primis; ● Dies Lunae; ● Tertius 	5 - Muito Compreensível.

5	Roman Triumph	Triunfo Romano	https://tinyurl.com/bdzj4nrm	03:59	Inglês; Latim; Holandês.	Apresentar o Triunfo romano.	O Magister é um servo romano que está andando pelas ruas de Roma.	<ul style="list-style-type: none"> ● Triumph; ● Generalis; ● Victoriā; ● Ager; ● Servi; ● Milites; ● Spectare; ● Dux; ● Patres conscripti; ● Equus; ● Taurus 	3 – Compreensão moderada.
6	Seven Hills of Rome	Sete Colinas de Roma	https://tinyurl.com/3fb99suu	06:45	Inglês; Latim.	Apresentar uma visão geral das sete colinas de Roma.	O Magister é um servo romano que anda por Roma apresentando templos e casas das sete colinas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Hortus; ● Mons; ● Authores; ● Collis; ● Tuguriolum; ● Templum; ● Caverna; ● Monstrum; ● Foris; ● Capitolium 	3 – Compreensão moderada.
7	Gladiators	Gladiadores	https://tinyurl.com/4c24n3c4	06:29	Inglês; Latim.	Apresentar como era a rotina dos Gladiadores, origens, treinamentos e combates.	O Magister é um servo romano que anda com um amigo apresentando a rotina dos gladiadores, treinos e batalhas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Amica; ● Gratias; ● Gladius; ● Gladiators; ● Magister; ● Schola; ● Fortis; ● Pugnare; ● Dives; ● Competition 	4 – Compreensível.
8	Life in ancient Rome	A vida na Roma Antiga	https://tinyurl.com/ycy73v8u	04:31	Inglês; Latim.	Apresentar a vida romana na antiguidade, refeições, costumes, etc.	O Magister é um servo romano que anda pelas ruas de Roma mostrando a moradia, costumes, horas do dia, alimentos e lugares.	<ul style="list-style-type: none"> ● Solarium; ● Meridies; ● Duodecim; ● Horae; ● Aurora; ● Panem; ● Confractus; ● Manducare; ● Ad somnum; ● Cena 	5 - Muito Compreensível.

9	October Horse Festival	Festival do Cavalo de Outubro	https://tinyurl.com/ehcn5bes	03:10	Inglês; Latim; Italiano.	Apresentar a tradicional Festival do Cavalo de Outubro na Roma antiga.	O Magister é um servo romano que anda pelas ruas de Roma mostrando os lugares que aconteciam o Festival do Cavalo de Outubro.	<ul style="list-style-type: none"> ● Octobris; ● Festival; ● Conditor; ● Memoria; ● Ager; ● Cursus; ● Immolare; ● Sacerdos; ● Sacrum; ● Caput 	5 - Muito Compreensível.
10	Seven Kings of Rome	Sete Reis de Roma	https://tinyurl.com/2p82yruv	05:21	Inglês; Latim.	Apresentar os sete reis de Roma.	O Magister é um servo romano que está no jardim de Roma onde conta a história dos sete reis de Roma.	<ul style="list-style-type: none"> ● Rex; ● Necare; ● Audire; ● Vita; ● Sicut; ● Uxor; ● Nympha; ● Religio; ● Bellum; ● Inimicos 	4 – Compreensível.
11	Parilia Festival - Rome's Birthday	Parilia Festival - Aniversário de Roma	https://tinyurl.com/45d6hvsr	04:00	Inglês; Latim.	Apresentar a festa de aniversário de Roma.	O Magister é um servo romano que está pela rua de Roma falando sobre o dia do aniversário de Roma, falando como Roma nasceu, fundador, etc.	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprilis; ● Dies natalis; ● Spectatores; ● Feriatum; ● Vetus; ● Pars; ● Pastores; ● Immolare; ● Public; ● Bibere; 	4 – Compreensível.
12	Roman Theater	Teatro Romano	https://tinyurl.com/53wd3apv	07:31	Inglês; Latim.	Apresentar o teatro romano.	O Magister é um servo romano que está andando pelo teatro romano.	<ul style="list-style-type: none"> ● Theatrum; ● Spectatores; ● Tragoediae; ● Comoediae; ● Orchestra; ● Actores; ● Scaena; ● Public; ● Lignum; ● Locus 	5 - Muito Compreensível.

13	Roman Camp	Acampamento Romano	https://tinyurl.com/37kcym59	05:09	Inglês; Latim.	Apresentar o acampamento romano.	O Magister é um servo romano que está andando pelos acampamentos romanos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Exercitus; ● Gladius; ● Milites; ● Fossa; ● Murus; ● Tabernacula; ● Generalis; ● Via; ● Captivus; ● Cives 	5 - Muito Compreensível.
14	Roman Tombs	Tumbas Romanas	https://tinyurl.com/45vxdfpk	05:16	Inglês; Latim.	Apresentar os túmulos romanos.	O Magister é um servo romano que anda pelo cemitério romano.	<ul style="list-style-type: none"> ● Gravis; ● Monumenta; ● Coemeterium; ● Mortuus; ● Corpus; ● Ardeat; ● Cinis; ● Ornata; ● Hortus; ● Image 	5 - Muito Compreensível.
15	Roman Baths	Banhos Romanos	https://tinyurl.com/3eduh7my	04:06	Inglês; Latim; Alemão.	Apresentar os banhos romanos	O Magister é um servo romano que anda pelas piscinas e locais de prática exercício físico de um ginásio.	<ul style="list-style-type: none"> ● Balneum; ● Stagnum; ● Natare; ● Ludo; ● Amicis; ● Aqua; ● Frigus; ● Calidum; ● Pugnare; ● Curre 	3 – Compreensão moderada.
16	Roman House	Casa Romana	https://tinyurl.com/mf6t6zz	03:23	Inglês; Latim; Polonês.	Apresentar uma típica casa romana.	O Magister é um servo romano que anda por uma casa romana.	<ul style="list-style-type: none"> ● Domus; ● Cubiculum; ● Familia; ● Sanctuarium; ● Officium; ● Antenna; ● Triclinium; ● Culina; ● Dimissio 	5 - Muito Compreensível.

17	Roman Temple	Templo Romano	https://tinyurl.com/4da25jpv	02:57	Inglês; Latim.	Apresentar o templo romano.	O Magister é um servo romano que anda pelas ruas de Roma apresentando um templo romano.	<ul style="list-style-type: none"> ● Forum; ● Templum; ● Gradus; ● Podium; ● Summus; ● Columnae; ● Marmoris; ● Statuae; ● Tectum 	4 – Compreensível.
18	CircusMaximus	Circo Máximo	https://tinyurl.com/yuzck6zb	04:48	Inglês; Latim.	Apresentar o Circo Máximo.	O Magister é um servo romano que apresenta um circo romano a cavalo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Circus; ● Tabernae; ● Interior; ● Portae; ● Duodecim; ● Circum; ● Aqua; ● Post; ● Sub terra; ● Bleachers "; 	4 – Compreensível.
19	Lupercalia - Festival	Lupercalia - Festival	https://tinyurl.com/2s52w5ak	02:22	Inglês; Latim.		O Magister é um servo romano que está andando pelas ruas de Roma.	<ul style="list-style-type: none"> ● Geminos; ● Pueri; ● Flumen; ● Mori; ● Catulus; ● Convivium; ● Caverna; ● Mons; ● Immolare; ● Sanguis; 	4 – Compreensível.
20	Ides of March	Idos de março	https://tinyurl.com/3t6pnwhy	03:05	Inglês; Latim.	Apresentar o dia do assassinato de Júlio César.	O Magister é um servo romano que estava andando pelas ruas de Roma.	<ul style="list-style-type: none"> ● Vocavit; ● Senatores; ● Domus; ● Uxor; ● Somnium; ● Amica; ● Sapiens; ● Exercitus; ● Fortis; ● Advenit 	3 – Compreensão moderada.

21	Naumachia	Naumaquia	https://tinyurl.com/mrx6maxz	04:07	Inglês; Latim; Espanhol.	Apresentar a naumaquia de Augusto.	O Magister é um servo romano que está navegando pelo rio.	<ul style="list-style-type: none"> ● Naumachia; ● Pugnare; ● Mare; ● Linter; ● Navibus; ● Aqueductus; ● Videntium; ● Caesar; ● Amicis; ● Visio 	4 – Compreensível.
22	Mythology: Diana	Mitologia: Diana	https://tinyurl.com/2p8b2e6m	02:50	Inglês; Latim.	Apresentar a mitologia da deusa olímpica Diana.	O Magister é um servo romano que está andando pelas ruas de Roma.	<ul style="list-style-type: none"> ● Mythology; ● Olympiadedeam; ● Nomen; ● Mater; ● Dad; ● Luna; ● Animalium; ● Frater; ● Sonitus; ● Silva 	4 – Compreensível.
23	Mythology: Juno	Mitologia: Juno	https://tinyurl.com/2p85ncne	03:08	Inglês; Latim; Italiano.	Apresentar a mitologia da deusa olímpica Juno.	O Magister é um servo romano que está andando por um jardim.	<ul style="list-style-type: none"> ● Graeca; ● Filia; ● Templum; ● Vir; ● Frater; ● Pavo; ● Matrimonium; ● Nuptiae; ● Filii; ● Copulabis 	4 – Compreensível.
24	PantheonofAgrippa	Panteão de Agripa	https://tinyurl.com/mr4pfwvn	03:30	Inglês; Latim.	Apresentar o Panteão de Agripa.	O Magister é um servo romano andando pelo Panteão.	<ul style="list-style-type: none"> ● Pantheon; ● Constructum; ● Mausoleum; ● Via; ● Arbores; ● Templum; ● Diversum; ● Verbum; ● Statuae; ● Per praetorium 	4 – Compreensível.

25	Nature - The Sea	Natureza - O Mar	https://tinyurl.com/y8s8xybm	06:14	Inglês; Latim; Espanhol.	Apresentar a natureza: o mar.	O Magister é um servo romano que está andando pela praia e navegando pelo mar.	<ul style="list-style-type: none"> ● Natura marina; ● Mare; ● Litore; ● Solis; ● Arena; ● Profundus; ● Natare; ● Insulam; ● Navis; ● Polypuses; ● Piscis; 	5 - Muito Compreensível.
----	------------------	------------------	---	-------	--------------------------	-------------------------------	--	--	--------------------------

Fonte: Youtube – *Canal Divus Magister Craft* (2022)

A partir do Quadro 3, pode-se observar que os vídeos selecionados tratam sobre vocabulário, estradas romanas, Ilha Tiberina e Asclépio, as pontes da Roma Antiga, Triunfo Romano, entre outros, trazendo assuntos como Arquitetura Romana; Mitologia; História e Literatura Romanas. Alguns vídeos apresentam combates de gladiadores, sua origem. Percebemos que os temas tratados nos vídeos são frequentemente abordados em materiais didáticos, a exemplo do *Latinitas*, de José Amarante, que traz textos de fábulas mitológicas; e *Latine Loqui*, de Leni Ribeiro Leite, bem como o material produzido pela Universidade Federal de Santa Maria – *Latim Básico 2º semestre*.

Através dos fatos históricos mencionados nos vídeos e dos materiais didáticos citados, é possível observar as familiaridades existentes entre eles, contexto social da Roma Antiga, a literatura clássica, a mitologia e em todas essas áreas conseguimos perceber aspectos interessantes da cultura romana através dos textos, dos exercícios e nos vídeos do canal *Divus Magister Craft*.

Observou-se que os vídeos tratam o latim como uma língua viva. Até um aluno não sendo conhecedor do latim, consegue em muitos momentos entender sobre o que o *craft* está tratando, além de levar o discente ao protagonismo do seu processo de aprendizagem, promovem momentos agradáveis, momentos estes que uma aula tradicional de gramática e tradução não conseguem chamar tanta atenção. Os vídeos, com narrativas que remetem à Antiguidade, permitem a intercompreensão e realizam a sua tradução, propiciam domínio da língua portuguesa e, de certo modo, promover o estudo de outras línguas estrangeiras, a exemplo do inglês, espanhol, grego antigo, entre outros.

A escolha desses vídeos se deu dessa forma por tratarem de assuntos correlatos. Apesar da seleção de 25 vídeos do canal, apresentados no quadro-resumo, foram avaliados apenas cinco (5), devido à semelhança dos assuntos propostos. Espera-se que o canal do *Magister Craft* promova ampla perspectiva para o estudo do latim se beneficiando da experiência em línguas estrangeiras, com riqueza de vocabulário, como pode ser observado no Quadro 3.

O vídeo **Vocabulário para o dia 1 de latim 1** apresenta vocabulário básico para começar o primeiro dia de aula de latim – alunos iniciantes, como saudações (*salve/salvete, vale/valete*), olá, adeus, adeus. Além das palavras básicas (*/magistra, magistri discipulus, discipula, discipule, discipuli est, sunt quid nomen mihi, tibi*), apresentadas em contexto comunicativo. Essas palavras são mencionadas em contexto de sala de aula, facilitando a pronúncia correta, sendo o grau de compreensão bastante claro, muito compreensível,

segundo nosso parecer. Em resumo, esse material nos dá noções introdutórias do vocabulário latino tende a facilitar, sim, o entendimento e o processo de aprendizagem.

No vídeo 2 do Quadro 3, **Roman Roads** (*Estradas romanas*, em inglês), são analisados os elementos básicos das antigas estradas romanas, a saber: sua localização, seus materiais e sua longevidade. Assim, além do vocabulário, o aluno passa a ter conhecimento sobre geografia e geologia – são explicados sobre os materiais utilizados para a construção das estradas de então. Isso deixa claro a natureza multidisciplinar do *Magister Craft*, característica esta das Metodologias Ativas.

Já o vídeo **The Bridges of Ancient Rome** (*As pontes da Roma Antiga*, em inglês) trata da arquitetura romana. Nele são apresentadas todas as pontes que cruzavam o rio Tibre na Era de Otávio Augusto. Julga-se que alunos de latim em nível iniciante superior ou intermediário conseguem aprender satisfatoriamente, porém algumas construções são um pouco mais complexas e o vocabulário se apresenta mais especializado. Mesmo levando em consideração o nível do *game*, os alunos podem compreender satisfatoriamente.

Há vídeos que descrevem narrativas históricas, literárias e/ou míticas, como exemplo o vídeo **Ilha Tiberina e Asclépio**, que conta a história dessa ilha desde sua criação lendária (cuja história está ligada de forma direta à origem de Roma), indo até a Era de Augusto, no século I a.C.. Assim, incluí o mito de Asclépio, relatado por Ovídio em suas *Metamorfoses*. Esse vídeo pode ser usado por estudantes latinistas do nível iniciante, intermediário ou intermediário superior. O vídeo traz o cenário da ilha de forma contextualizada, de forma clara e simples, com personagens como o deus Esculápio e a sua relação com a medicina; o processo da criação de Roma, arquitetura, conjunto que enriquece o aprendizado.

O vídeo **Roman Triumph** (*Triunfo Romano*, em inglês) aborda sobre um aspecto da História de Roma, mais precisamente, acerca dos triunfos romanos que consistiam em cerimônias civis e ritos religiosos com o intuito de publicamente homenagear o comandante de uma campanha militar vitorioso em uma guerra (BEARD, 2007 apud WIKIPEDIA, 2013). Este vídeo mostra um típico triunfo romano desde seu início até o final, incluindo como o processo acontecia, como esse evento era comum nos períodos Republicano e Imperial, a ordem dos participantes, como também apresenta a forma como as pessoas se vestiam nesse tipo de evento.

Diante de tudo que foi tratado, espera-se ter destacado como o uso de Metodologias Ativas, no caso deste capítulo sobre a gamificação, a construção do conhecimento do latim pode ser realizada de forma positiva, influenciando de forma direta na aprendizagem da língua via vocabulário e gramática latinas e contextos históricos e literários clássicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a construção deste trabalho, destaca-se a aplicabilidade das Metodologias Ativas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na contemporaneidade, quer no nível básico, quer no Ensino Superior. Nesse contexto, tentou-se apresentar e analisar abordagens inovadoras, mesmo que com necessidade de adaptações, para o ensino-aprendizagem de Latim para brasileiros. A língua latina tem passado por diversas fases em seu percurso histórico-pedagógico, atualmente excluída do ensino básico e ocupando espaço reduzido na grade curricular das universidades, em especial nos cursos de Letras.

Entende-se que a aprendizagem de línguas deve envolver interação prática entre os estudantes e, em especial, a utilização de novas estratégias no ensino de latim, a exemplo das Metodologias Ativas – tais como sala de aula invertida e gamificação –, proporciona inovações sobre abordagens pedagógicas. Sua importância se dá por, possivelmente, nenhuma língua ocidental ter sido tão fundamental e ter conseguido ter tanto prestígio em vários campos do conhecimento humano quanto o latim. Ficou claro também que elementos multimídias vêm sendo aliados no ensino de línguas, inclusive, para o estudo de línguas clássicas, provocando uma mudança significativa.

Esses instrumentos aplicados à educação promovem melhoria na capacidade de processar as informações recebidas, de forma moderna e criativa, como é o caso do canal *Magister Craft*. Nossa hipótese de que o uso de vídeos deste canal, em específico, pode ampliar o interesse de aprendizes, pois apresenta cenas históricas, mostra ambientes e fatos da vida, da mitologia, da literatura romanas via ações que permitem não só a aquisição de vocabulário em latim, mas a realização de inferências no processo de tradução, dentre outros, tornando mais eficiente a mediação do professor, uma vez que o aluno iniciante ainda não tem um conhecimento sólido ou mesmo familiaridade no tocante aos conteúdos ou vocabulário da língua-alvo.

Assim, através da construção desse trabalho, espera-se argumentar que as Metodologias Ativas são métodos eficientes e que as tecnologias digitais possuem grande potencial para proporcionar a docentes e discentes possibilidades de expressão, de compartilhamento e de pesquisa, que se concretiza no envolvimento reflexivo e participativo do aluno diante da temática estudada. Por fim, espera-se ter contribuído com um estudo que descreve e propõe abordagens e técnicas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de Latim, em especial no âmbito da formação de professores de línguas materna e estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALMEIDA, M. E. B. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, M. E. B.; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38

AMARANTE, J. Latinistas: Leitura de textos em língua latina. Notícias sobre uma abordagem metodológica. In: AMARANTE, J.; LAGES, L. (orgs). **Mosaico clássico: variações acerca do mundo antigo.** Salvador: UFBA, p.187-215, 2012.

ARAUJO, J. C. S. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931).** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 02 de abr. 2021.

BACICHI, L.; TANZINETO, A; TREVISANI, F. M. (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação.** Porto Alegre: Penso. 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOZA, G. Reflexões sobre abordagens e manuais de ensino de latim. Ideias. **Revista do Curso de Letras.** Santa Maria, n. 24, p. 44-49, jul/dez 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEARD, M. **The Roman Triumph.** Cambridge, Massachussets; Londres: Belknap Press da *Harvard University Press.*, 2007.

BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem /** Jonathan Bergmann; Aaron Sams; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRAGA, H. dos S. **O ensino de latim na escola Maria Constança Barros Machado como reflexo da história da disciplina no Brasil (1939-1971).** Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 182 p., 2005.

BRASIL. **Decreto 11.530, de 18 de março de 1915.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 13 de mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 13 de mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>. Acesso em: 13 de mar. 2021.

BRASIL, Decreto nº19.890, de 18 de abril de 1931. In: ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Decreto nº. 21.241 de 04 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. In: ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**, 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASARIN, H. C. S. **Pesquisa Científica: da teoria à prática.** 1 ed. São Paulo: Editora Intersaberes, 2012. 200p.

CORDEIRO, G. de P. S. As Metodologias Ativas no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE): reflexões acerca da promoção de autonomia do aprendiz. **Pergamum UFPEL**, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000ce/0000ce95.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

COSTA, F. A. P.; COSTA, F. A. P. O ensino de latim na universidade e o papel do docente. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 5, n. 1, p. 04-19, jan.-abr. 2016.

CYRINO, E. G.; TORALLES – PEREIRA, M. L. Trabalhando estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.780-788, mai-jun, 2004.

DANTAS, M. B. dos S.; SILVA, J. C. X. Desafios do ensino do latim ontem e hoje: historicidade, métodos e uma análise do curriculum no curso de Letras (língua portuguesa) da UFPB. **Revista Intertexto**, v. 14, n. Especial, 2021.

DESLANDES, L. K. S. Lendo a I Bucólica, de Virgílio, **Periódicos UFMG** (Online). 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/teia/article/view/11172/7910>. Acesso em: 10 set. 2021.

FADEL, L. M. et al. **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FERREIRA, F. Didática do Latim: reflexões e tendências. In: CRAVO, C.; MARQUES, S. (Coords). **O ensino das línguas clássicas: reflexões e experiências didáticas**, p.49- 60, Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal, 2017.

FERNANDES, T. **A tradução e o ensino de latim.** Dissertação [Mestrado] – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 159 f., 2010.

FORTES, F.; PRATA, P. Considerações sobre métodos e metodologias de ensino de latim no Brasil. In: AMARANTE, J.; LAGES, L. (orgs). **Mosaico clássico: variações acerca do mundo antigo.** Salvador: UFBA, p. 167 – 186, 2012.

FREIBERGER, R. M.; BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n° 37, p. 207 - 245, set./dez. 2010

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41a ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006.

FWEISE. **Aprendendo Latim**. 2018. Disponível em: <https://www.fweise.de/fflch/latim/exerc1b.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GEMIGNANI, E.Y.M.Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação** [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, L. R.; CASTRO, M. B. **O ensino de língua latina no Brasil: percurso e perspectivas**. 2014.

LEITE, L. R.; SANTANA, A. R. **Latim Ativo: Falando, Escrevendo, Ouvindo a língua: Active Latin: Speaking, Writing, Hearing the Language**. 2018, 6, 149-161.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOVATO, F. L. et al. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-71, 2018.

LUNA NETO. F. M. A importância de estudar o latim para o aprendizado da sintaxe da língua portuguesa pelos discentes de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC-BA. In: **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. Rio de Janeiro: Cifefil, 2008.

MAMEDE, G.; MAMEDE, E. C. **Planejamento Sucessório**. São Paulo: Atlas, 2015.

MARANHÃO, S. de M. Reflexões sobre ensino de língua latina em cursos superiores de Letras modernas. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 27-36, jan/jun 2009.

MARTINS, O. A. da S., SILVA, M. R. da; ALMEIDA, V. de S. Sala de Aula Invertida: Uma metodologia Ativa na Aprendizagem. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–5, 2021.

MENDES, M. B. de S. **A aprendizagem cooperativa ao serviço de uma interação significativa na aula de PLE-nível A1.2**. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 92 f., 2013.

MICENAS.NET. **Higino Fábulas**. 2020. Disponível em: <https://micenas.net/leituras/higino-fabulas/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MIOTTI, C. M Algumas estratégias de apresentação e fixação de vocabulário na aula de Latim. **PhaoS**, Unicamp, n.13, pp. 23-38, 2013.

MIOTTI, C. M. **O ensino do latim nas universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso.** Dissertação [Mestrado] Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 146 f., 2006.

MIOTTI, C. M. **Universidades Estaduais Paulistas: o latim na berlinda.** Anais... do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, nov. de 2004. Disponível em: <http://celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/182.pdf>. Acesso em: 01 de abr. 2021.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.) **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** v. 2, p. 15-33, 2015.

NOBREGA, V. L. da. **Metodologia do Latim. Vida cotidiana e instituição.** 2. ed. Livraria Acadêmica: Rio de Janeiro, 1962.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies.** London: Logman Elt, 1989.

PAULA, F. L. de. **Gamificação no ensino de língua portuguesa:** proposta de atividades com gêneros jornalísticos e midiáticos. 105 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2016.

PEARCY, T. Lee. **Preparing Classicists or Preparing Humanists? Teaching Classical Languages.** Spring: 2010. Disponível em: http://tcl.camws.org/spring2010/TCL_I_ii_Spring_2010.pdf. Acesso em 01 de abr. 2021.

PINTO, D. de O. **Gamificação na educação.** São Paulo: Ed. Pimenta Cultural , 2018.

PINTO, A. S. S. Inovação Didática - Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: uma experiência com “peerinstruction”. **Janus**, Lorena, v.6, n. 15, 2012.

PORVIR. **Ensino Híbrido ou Blended Learning.** 2013. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-hibrido-ou-blended-learning/>. Acesso em: 04 de abr. 2021.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning.** Minnesota: Paragon House, 2001.

RAUEN, F. J. **Roteiros de iniciação à pesquisa.** Tubarão, Ed. da Unisul, 2015.

REIS, M. da S. **Metodologias Ativas como Proposta Pedagógica no Processo de Formação em Administração:** diálogo entre uma prática pedagógica e a percepção dos alunos. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

RIBEIRO, D. H. P. Agoniza no Brasil o ensino do latim. **Transformar**, Itaperuna, n.7, p. 8-19, 2015.

SANTOS, C. A. N. Resenha da Obra *Latine Loqui*. **Intertexto**, v. 14, n. Especial, 2021, p. 403-410.

SANTOS SOBRINHO, J. A. O Latim no Brasil na primeira metade do século XX: entre leis discursos e disputas, uma disciplina em permanência. **PHAOS**, n.13, p.39-63, 2013.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **Rotação por estações**: o que é e como desenvolver na IES. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/rotacao-por-estacoes/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SILVA FILHO, A. R. et al. A aplicação da ferramenta lúdica “Quiz” nas aulas de língua espanhola: uma forma diferente de aprender. **Anais...VII Enid**, João Pessoa/PB, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2019/TRABALHO_EV134_MD4_SA23_ID4_01_19102019122523.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVEIRA JUNIOR, C. R. da. et al. **Sala de aula invertida: por onde começar?** Instituto Federal de Goiás. 34p., nov. 2020.

SIMÕES, V. G. C. L.; FONSECA, W. B. Ecos de Narciso: estudos sobre gramática latina e elaboração de sequência didática a partir do Mito de Narciso em Ovídio. **Revista Intertexto**, v. 14, N. Especial, p. 1-37, 2021.

SLAMA, J. **Vivere Latine dum aedificat Digital Antiqua**. The Phy Beta Kappa Society, 2018. Disponível em: https://www-keyreporter-org.translate.google.com/articles/2018/living-in-latin-while-building-a-digital-ancient-rome/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=SC. Acesso em: 10 ago. 2022.

SOUZA, A. L. de A.; VILAÇA, A. L. de A. TEIXEIRA, H. J. B. Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação. In: COSTA, Gercimar Martins Cabral (Org.). **Metodologias ativas**: métodos e práticas para o século XXI. Quirinópolis, GO: IGM, 2020.

SOUZA, E. M. P. de; PENA, W. N. T. **Língua Latina**: estudos teóricos para a prática. Belém: EDUEPA, 2020. 123 p.

SOUSA, F.; ZANIRATO, T. **O espaço da literatura no século XXI**. 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Ouro Preto, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1347>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n.3, p.284-92, 2014.

SOUZA, R. F. de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.

TERRIEN, J.; TERRIEN, S. A integração das práticas de pesquisa e de ensino e a formação do profissional reflexivo. **Educação**. Santa Maria, v. 38, p. 619-630, 2013.

TUFFANI, E. **Repertório Brasileiro de Língua e Literatura Latina (1830-1996)**. Cotia, SP: Ibis. 2006.

TUFFANI, E. Os estudos latinos no Brasil. **Clássica**, São Paulo, v. 131 4, n. 13/14, p. 393-402, 2000/2001.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, n. 4, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GLd4P7sVN8McLBcbdQVyZyG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em> 06 de abr. 2021.

VEIGA, P. E. de B.; SIMÕES, V. G. C. Apresentação. **Revista Intertexto**, v. 14, n. Especial, 2021.

VEIT, S. C. H. **Metodologias ativas para o ensino de língua estrangeira**. 45f. Monografia (Curso de Letras) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2016.

WIKIPÉDIA. **Triunfo Romano**. 2013. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Triunfo_romano#CITEREFKoorbojian2013. Acesso em: 10 set. 2022.

ANEXO 1 - MÉTODO CORNELL DE ANOTAÇÕES

Título

Tópicos

Informações

Resumo

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO (ANTES DA AULA)

1. (UERJ, 2019) Abaixo, faça a identificação da função sintática do vocábulo Ana, que está em negrito, e se fosse converter para o latim para qual caso iria?

Disponível em: tudocu.com/pt-br/document/universidade-do-estado-do-rio-de-janeiro/lingua-latina-i/licao-1-do-latim-i-exercicio-com-gabarito/11705844

- a) **Ana** é mãe de Luiza= sujeito, nominativo singular;
- b) **Ana**, interceda por nós = vocativo, vocativo singular;
- c) Luiza chamou **Ana**, sua mãe = objeto direto, acusativo;
- d) A residência de **Ana** é parva = adjunto adnominal + de, genitivo singular;
- e) Luiza obedecia a **Ana** = objeto indireto, dativo singular;
- f) Luiza saiu com **Ana** = adjunto adverbial de companhia, ablativo singular;
- g) Luiza foi chamada por **Ana**= agente da passiva, ablativo singular.

2. (UERJ, 2019) Faça a correlação das lacunas:

Disponível em: tudocu.com/pt-br/document/universidade-do-estado-do-rio-de-janeiro/lingua-latina-i/licao-1-do-latim-i-exercicio-com-gabarito/11705844

- | | |
|----------------|--|
| (1) Nominativo | (5) Complemento nominal + a, para ou ao. |
| (2) Vocativo | (4) Complemento nominal + de. |
| (3) Acusativo | (6) Adjunto adverbial de causa. |
| (4) Genitivo | (2) Vocativo |
| (5) Dativo | (3) Objeto direto |
| (6) Ablativo | (1) Sujeito |

3. (Latinitas, v. 1) Nas frases abaixo, sublinhe os nominativos e circule os acusativos:

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>

- a) Amphitryon expugnabat **Oechaliam**.
- b) Iupiter **Amphitryonem** simulavit.

- c) Alcmena **Iouem** thalamis recepit, quia dolum nesciebat.
- d) Iupiter retulit **res gestae quas** gessit.
- e) Minime **eum** curavit Alcmena.

4. (Latinitas, v. 1) Faça a identificação, pelo modo como estão colocadas as palavras, ao grupo de declinação ao qual são pertencentes. Lembrando que a maneira em que se encontra após a vírgula é o genitivo e que é através dele que é feito o reconhecimento da declinação a que o nome pertence:

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>

- a) Amphitryon, Amphitryonis: 3^a
- b) Iupiter, Iouis: 3^a
- c) dies, diei: 5^a
- d) Oechalia, Oechaliae: 1^a
- e) deus, dei: 2^a
- f) nox, noctis: 3^a

ANEXO 3 – ESTUDO DIRIGIDO (COM GABARITO)

1. De acordo com o que foi estudado anteriormente, preencha o quadro abaixo com a 1ª declinação nos 6 casos latinos.

Disponível em: https://latim.paginas.ufsc.br/files/2017/04/Livro_Lingua_Latina_I.pdf

Casos	Singular	Plural
Nominativo	A	ae
Vocativo	A	ae
Acusativo	Am	As
Genitivo	Ae	Arum
Dativo	Ae	Is
Ablativo	A	Is

2. (Athena.fweise.de, 2018) Observe as palavras no genitivo abaixo observando se estão no plural ou singular e em seguida faça a sua tradução.

Disponível em: <https://athena.fweise.de/fflch/latim/exerc1b.pdf>

Honorum: genitivo plural de honor. Tradução: respeito

Furum: genitivo plural de fur. Tradução: ladrão

Unguentorum: genitivo plural de unguentum. Tradução: Perfume

Senum: genitivo plural de senex . Tradução: velho

3. (Athena.fweise.de, 2018) - Observe as palavras abaixo nas diferentes declinações e identifique o caso, se está no singular ou plural e a tradução.

Disponível em: <https://athena.fweise.de/fflch/latim/exerc1b.pdf>

Sene: masculino singular ablativo de senex, senis (velho)

Seruīs: masculino plural dativo ou ablativo de seruus, ī (escravo)

Patris: masculino singular genitivo de pater, patris (pai)

Coquīs: masculino plural dativo ou ablativo de coquus, ī (cozinheiro)

Honōrī: marculino singular dativo de honor, honoris (honra, respeito)

Aedīs: feminino plural acusativo de aedes, is (no singular, templo ou cômodo; no plural, significa casa)

Aulārum: feminino plural genitivo de aula, ae (panela)

4. A obra *Fábulas* é uma ótima síntese da mitologia grega que foi escrita pelo escritor Romano Caio Júlio Higino, que viveu entre os anos de 64 a.C. e 17 d.C. Ele em Roma Antiga. Ele foi discípulo de Alexandre, o Polímata e amigo de outro célebre filósofo Sêneca. Nasceu na Península Ibérica, na Valência dos Edetanos e ganhou o esplêndido codinome de “Liberto de Augusto”, por ter sido no passado um simples escravo. Ele alcançou elevados postos em sua época, conquistou o respeito da intelectualidade nesse tempo. Ensinou Filosofia no Templo de Apolo, no monte Palatino, onde também foi encarregado da sua biblioteca (MICENAS, 2020). Uma das fábulas de Higino é Alcmena, ela é uma personagem da Mitologia Grega, mulher de Anfitrião e mãe de Hércules. Abaixo, observe as frases retiradas da Fábula de Alcmena e traduza-as para o português.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>

Amphitryon maritus erat Alcmenae et suo a domo aberat cum expugnabat Oechaliā.

R: Anfitrião era marido de Alcmena et: (conj.) e aberat: estava ausente e estava ausente de sua casa quando combatia a Ecália.

Tunc Alcmena Iouem thalāmis recepit, quia dolum nesciebat.

R: Então Alcmena recebeu Júpiter no leito nupcial, porque desconhecia o engano

Iupīter, cum in thalāmos uenit, Alcmenae retūlit res gestas quas in Oechaliā gessit.

R: Iupīter, cum in thalāmos uenit, Alcmenae retūlit res gestas quas in Oechaliā gessit.

Ea, credens Iouem coniūgem esse, cum eo concubūit

R: Ela se deitou com ele, crendo que Júpiter era seu esposo.

5. (LATINITAS) - Coloque os acusativos das frases abaixo no plural:

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>

- I) Alcmena dolum nesciebat - **Alcmena dolos nesciebat.**
- II) Amphitry(on uxorem amabat suam. Maritus eam uidit securam - **Amphitryon uxores amabat suas. Maritus eas uidit securas.**
- III) Alcmena maritum amabat suum - **Alcmena maritos amabat suos.**

6. Traduza para o português as frases abaixo, colocando-as no plural. Lembre-se de se certificar, pelo vocabulário, de que declinação são as palavras.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>

- I) **Mulier dolum nesciebat.**
A mulher desconhecia o engano.
Mulieres dolos nesciebant.
- II) **Deus tam delectatus concubuit ut unum diem usurparet .**
O deus tão encantado deitou-se que suprimiu um dia.
Dei tam delectati concubuerunt ut unos dies usurparent.
- III) **Uxor eum comiter non excepit**
A esposa não o acolheu amavelmente.
Uxores eos comiter non exceperunt.

ANEXO 4 – ATIVIDADE EM SALA

1 – Faça um breve resumo sobre a vida, principais obras de Ovídio e sua importância para a literatura latina.

Material disponível em:

<https://classicosliterarios.com/ovidio.html>

<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2016-2/artigo02-2016-2.pdf>

<https://dezmilnomes.wordpress.com/2019/11/17/quem-foi-o-poeta-romano-ovidio/>

2- Disserte sobre o livro *Les Métamorphoses*, de Ovídio, apresentando suas características e importância para a literatura latina.

Resposta pessoal

5 – Abaixo é apresentado o trecho em latim das Metamorfoses de Ovídio, o intervalo de versos 379 – 384, extraído de Simões e Fonseca (2021).

Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5924>

**forte puer comitum seductus ab agmine fido
dixerat: 'ecquis adest?' et 'adest' responderat Echo**

Glossário:

ab, prep.: ponto de partida, de, longe de, do lado de, procedência de, da parte de, descendência, a respeito de, acerca de, desde, depois de.

agmen, s. n.: movimento para frente, marcha, curso, exército em marcha, fileira, coluna, multidão em marcha, multidão, tropas, esquadrão

comitum:

ecquis, ecquae, ecquod, pron. interr.: há alguém quê?, acaso alguém?, e quem?

fidus, -a, -um, adj.: em que se pode crer, digno de fé, leal, sincero, seguro, duradouro, amigo, dedicado, íntegro.

forte, adv.: talvez, por acaso, porventura.

puer, -eri, s. m.: menino, criança, rapazinho, escravo novo, filho, pajem, rapaz.
seductus, -a, -um, part. pass. de seduco, adj.: afastado, separado, solitário.

a) Pede-se que realize a tradução:

Por acaso, o jovem separado do seu grupo íntegro de companheiros, dissera ‘e quem está aqui?’ e ‘está aqui’ respondera Eco.

b) Realize a análise morfossintática da frase abaixo:

forte puer comitum seductus ab agmine fido

forte= adv., “por acaso”

puer= nominativo singular, “o jovem”

seductus= part. pass. de seducere, nominativo sing., “separado”

comitum= genitivo plural, “de companheiros”

ab= prep., “de” agmine fido= ablativo singular, “grupo íntegro”